



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CENTRO

**OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LOS ALUMNOS INTEGRADOS
DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA EL ACCESO A LA
LECTO-ESCRITURA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD.**

PRESENTA:

JUAN ABEL PINEDA GALICIA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARIA DE JESÚS DE LA RIVA LARA

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2021.

PROFR. JUAN ABEL PINEDA GALICIA,

PRESENTE

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de titulado:

“OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LOS ALUMNOS INTEGRADOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA EL ACCESO A LA LECTO-ESCRITURA”

Opción: PROYECTO DE INTERVENCIÓN

A propuesta de la Asesora DRA. MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
SECRETARIO	MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA
VOCAL	VICENTE PAZ RUIZ
VOCAL SUPLENTE 1	JOSEFINA PATIÑO SALCEDA
VOCAL SUPLENTE 2	MARÍA DE LA LUZ MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. VICENTE PAZ RUIZ



S.E.P.

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO PEDAGÓGICA NACIONAL

INDICE

INTRODUCCIÓN.....pág.5

CAPITULO I

POLÍTICA EDUCATIVA Y BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE

1.1.- Contexto Educativo Internacional.....	pág. 12
1.2.-El informe Warnorck.....	pág.16
1.3.-Contexto Nacional.....	pág.23
1.4. La función de la Educación Especial	pág.26
1.5.-Integración e inclusión.....	pág.29
1.6.-Contexto Educativo Local.....	pág.32
1.7.-El trabajo pedagógico de la USAER en la Esc. Primaria.....	pág.36
1.8.-El caso de la Esc. Preescolar.....	pág.39
1.9.-El trabajo pedagógico de la USAER en la Esc. Preescolar.....	pág.42
1.10.-La práctica docente en una USAER del Estado de México.....	pág.45

CAPITULO II

SENTIDO Y OBSTÁCULOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA

2.1.- Enunciación del problema	pág.53
2.2.- Preguntas de investigación	pág.53
2.3.-Objetivo general	pág.53
2.4.-Objetivos específicos	pág.53
2.5.-Supuesto de investigación	pág.54
2.6.- Supuesto de acción	pág.54
2.7.- Planteamiento del problema.....	pág.54

2.8.-Justificación.....	pág.54
2.9.- Observación participativa.....	pág.57
2.10.-Instrumentos aplicados en la USAER.....	pág.57
2.11.- Guía de observación.....	pág. 58
2.12.-Instrumentos de investigación.....	pág.75
2.13.- Cuestionario para docentes.....	pág.75
2.14.-Cuestionario para padres.....	pág.79
2.15.-Escala para padres.....	pág.80
2.16.-Evaluación de la lectoescritura.....	pág.84
2.17.-Niveles de la conceptualización de la lecto-escritura.....	pág.87
2.18.-Conciencia fonológica.....	pág.94
2.19.-La estructura como proceso de alfabetización.....	pág.98

CAPITULO III

INTERCULTURALIDAD Y EXCLUSIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO- ESCRITURA

3.1.-Acerca de la cultura.....	pág.101
3.2.- Interculturalidad y educación.....	pág.106
3.3.- Escuela y diversidad lingüística y cultural.....	pág.106
3.4.- Educación Especial desde la otredad.....	pág.109
3.5.- El papel del educador en el acceso a la lecto-escritura	pág.117

CAPITULO IV

LA PRÁCTICA AUTÉNTICA DE LA MEDIACIÓN EN UNA USAER

4.1.- La inteligencia práctica.....	pág.120
4.2.- La propuesta mediadora	pág.122
4.3.-Análisis de la práctica autentica.....	pág.124
4.4.- Estrategia general de las actividades.....	pág.131
4.5.-Propuesta de actividades.....	pág.134
4.6.- Conclusiones	pág.175
REFERENCIAS.....	pág.179

INTRODUCCIÓN

Aquí se menciona en este espacio, el contenido general de los apartados en los capítulos de este trabajo de investigación y titulación.

El primer capítulo presento el contexto internacional el cual se analizó que una de las principales dificultades que enfrentan las Escuelas regulares de Educación Básica es la escolarización y brindar respuesta educativa a las diferencias de los alumnos, lo cual pese a las normativas y políticas educativas, nacionales internacionales e institucionales existentes y de las mismas escuelas, las diferencias de los estudiantes son vistas como símbolo de *exclusión prejuicios, marginación, desafíos* y más bien son un problema que conflictúa el quehacer docente dentro de las escuelas y las aulas. Pues de acuerdo a la información obtenida en los instrumentos aplicados y del diario de campo, el profesorado se percibe que no está capacitado para atender a alumnos con discapacidad, o condiciones específicas, que limitan el aprendizaje debido a que el sistema educativo no les ha brindado capacitación, los planes de estudios no están adaptados, los tiempos no son disponibles, tampoco les han enseñado como hacerlo, ni mucho menos se les ha brindado una capacitación lo cual genera desajustes y barreras sociales en los estudiantes, además se piensa por el colectivo docente que el brindar una Educación Especial no les corresponde, es exclusiva de las USAER, o los CAM. (Centros de atención múltiple) Además se menciona que la infraestructura que tienen las escuelas tampoco son óptimas ni adecuadas para alumnos con discapacidad y la falta de conocimiento para la elaboración de los ajustes curriculares razonables a su planeación, sin mencionar las barreras sociales, metodológicas y de aprendizaje encontradas en las aulas.

En este espacio se **colocó** de forma general, las dificultades que enfrentan los docentes entre ellas destaco algunas como dosificar el currículo, barreras metodológicas, en la planeación (pues se desconoce por la mayoría del profesorado el proceso para diversificar y simplificar la currícula básica), que les permitirá hacerla más flexible a las capacidades de los estudiantes, garantizando así su participación y acceso en la escuela y las aulas. Además, que estarán considerando las características de los educandos y sus diferencias sin hacer excepciones. Se mencionan otras barreras registradas como las barreras actitudinales

que obstaculizan valorar las diferencias individuales de los estudiantes. Se menciona que se desconoce el contenido y aplicación del DUA (diseño universal para el aprendizaje).

En este documento se presenta también las funciones y el papel que desempeña la USAER, por medio de la orientación, asesoría y acompañamiento en los 3 contextos (familia, escuela y aula); ya que se menciona que los alumnos enfrentan BAPS y estas son relativas al contexto, el cual por medio de la orientación estas se minimizan.

Por lo consiguiente se hace un análisis que la Educación actual al menos en estas escuelas de Educación Básica, es impositiva y homogenizadora donde las conductas o acciones extrañas que rompen con la operatividad, imposición y sistema de reglas establecido en las escuelas, es concebido como extraño, las diferencias se invisibilizan, se aíslan, se separan y si no se quieren normalizar se excluyen, etiquetan, y se establecen relaciones de poder con el otro, visto y tratado de forma desigual. Por lo consiguiente los alumnos se encuentran inmersos en un ambiente escolar de restricciones, condiciones, prohibiciones que restringen sus oportunidades de aprender, limitan su participación y acceso a las escuelas, lo cual es considerada de acuerdo con el artículo 3° Constitucional como un derecho a la educación de calidad, que, en este caso, esto no es así ya que muchos alumnos, de operar así, se orillan a la deserción escolar y al olvido.

Esta tesis se **enfoca** en los obstáculos que enfrentan los alumnos en Educación Primaria y Preescolar para el acceso a la lecto-escritura, el cual este aprendizaje sin no se aprende es símbolo de desigualdad y exclusión. Pues mencionamos que de acuerdo con esta experiencia docente se puede decir que las escuelas no son inclusivas, menos interculturales, pues hoy en día las instituciones educativas, el sistema educativo no mira con empatía las competencias y capacidades de los estudiantes, mucho menos sus diferencias, al contrario, se separan, se aíslan o intentan quitarlas, mas no potenciarlas y aprender y desaprender sin valores éticos.

Se considera también el Contexto Sociocultural, el contexto geográfico, características de los educandos y el diagnóstico grupal de ambas escuelas, que permitirán al lector entender la problematización.

Menciono y considero las referencias bibliográficas de Cecilia Fierro, donde expreso una trayectoria de cómo me hice profesor en el campo de la Educación Especial, así como la importancia de la dimensión personal.

Se hace un análisis crítico a las políticas educativas que de acuerdo con la práctica auténtica son contradictorias. Pues puedo realizar en este momento el enunciado afirmativo “Las escuelas están en proceso de incluir a los educandos, empiezan a ser integradoras con condicionantes, pero no inclusivas, ejerciendo el poder sobre el otro”. Pues ejercen acciones de poder que orillan al otro al olvido.

El capítulo II se coloca los obstáculos encontrados en los educandos para el acceso a la lecto-escritura.

Se presenta la metodología

- Preguntas de investigación
- Delimitación del tema
- Objetivo general
- Objetivos específicos
- Supuestos de investigación
- Supuestos de acción
- Planteamiento del problema
- Justificación
- Diagnóstico escolar

Se colocan los instrumentos de trabajo, los cuales son los empleados por la USAER, instrumentos propios para realizar la investigación. En ellos se brinda información general de los instrumentos, como se utilizaron, que resultados nos arrojan tanto para identificar las barreras como lo que se sabe o piensa sobre la importancia del aprendizaje de la Lecto-escritura en las aulas y como un aprendizaje para la vida.

También se obtiene información sobre los métodos de lecto-escritura empleados por los docentes para la transmisión y enseñanza de la Lectoescritura.

Se hace énfasis en considerar los ajustes pertinentes a la planeación didáctica ya que se identificaron barreras actitudinales y metodológicas que obstaculizan el acceso a la lecto-escritura.

En el cuestionario aplicado a los padres de familia, se consideró la importancia del apoyo de la familia, y en este caso la escala Likert que aportó información sobre la forma en como apoyan a los estudiantes y su punto de vista sobre la importancia del aprendizaje de la lecto-escritura en la casa y la escuela.

Se ponen los referentes teóricos de la lectoescritura; así como elementos de la psicolingüística y la bibliografía de Margarita Gómez Palacio y Emilia Ferreiro, a considerar para el aprendizaje de la lecto-escritura, rescatando la importancia que los docentes deben de considerarlos.

En contenido del capítulo III se explica el concepto de Interculturalidad, lo cual puedo mencionar que este enfoque rompe con las barreras sociales enfrentadas en las aulas a través y por medio de diálogos con los docentes, padres de familia y el empleo de los valores, permitiendo la sensibilización de los docentes y su concepción de la mirada hacia el otro.

Se considera el concepto de cultura pues es importante dentro de la comunidad escolar donde se parte de las diferencias y se logran aprendizajes de la interacción social con los demás, el intercambio con él y los otros, en una comunidad escolar por medio del respeto a las diferencias que nos lleva a procesos de transformación y cambio, compartir saberes, ideología, cultura, que enriquecen los aprendizajes.

Considerando este enfoque se revaloran las diferencias, se potencializan los saberes y se logran compensar sus necesidades, dificultades u obstáculos encontrados en las aulas.

Es importante establecer diálogos comunicativos con los docentes, autoridades escolares, alumnos y familias, para poder lograr el acceso a las oportunidades, potenciar las diferencias, minimizar las barreras, abatir las etiquetas, estigmas sociales, innovar la enseñanza de forma colectiva, pues en esta investigación basada en la reflexión acción se analiza que las escuelas todavía no son inclusivas, estamos aún en proceso, ya que las diferencias en las aulas son vistas como un problema social, no como una oportunidad de aprendizaje, que conflictúa la práctica docente de los maestros.

Se utilizan conceptos que me permitió encontrarme a mí mismo y reconocer las diferencias de los educandos, la mismidad y otredad que me permiten entender el concepto del otro, la forma en cómo se invisibilizan a los estudiantes por medio de la homogenización.

También el trabajar los conceptos, a través del empleo de los valores, y crear espacios de convivencia entre pares, que me llevan a pensar que las etiquetas y clasificación de los estudiantes por su capacidad no deben existir. Deben ser vistas las diferencias como puntos de encuentro y diálogo para socializar, interactuar y recrear el aprendizaje colectivo en las aulas y las escuelas con los alumnos, los docentes y la comunidad escolar.

Se consideró también en esta tesis la literatura consultada de la pedagogía de Carlos Skliar 1960, que trata de romper esquemas homogeneizadores y condicionados en las escuelas, dejando a un lado los estigmas y prejuicios sociales, y la problemática ético política de las alteridades.

Las instituciones desvaloran a los educandos, que debería ser de forma contraria, las dificultades que enfrentan los docentes deben resolverse por medio del diálogo, la cooperación, un habla y escucha compartida, de esta manera conocemos y reconoceremos al otro, haciendo aun lado la normalización condicionada e impuesta en las instituciones educativas, estableciendo nuevos modos de aprender para todos, y a través del diálogo encontraremos como docentes la mismidad, sin tener que recurrir a enunciados de poder ni clasificación, generando oportunidades que ayuden a superar los obstáculos y desigualdades en las aulas, generando así aulas multiculturales.

En el capítulo IV se menciona que en esta experiencia docente se trabajó con alumnos con discapacidad y que enfrentan BAPS (barreras para el aprendizaje) para acceder al proceso de la lecto-escritura, lo cual a través de esta propuesta didáctica de intervención se pretendió minimizarlas.

Por medio de la elaboración de esta investigación y los instrumentos aplicados se expresa que los docentes titulares del grupo desconocen o no emplean un método de lecto-escritura para la transmisión y adquisición del lenguaje escrito durante un tiempo prolongado, tampoco lo consideran dentro de su planificación docente. Por lo tanto, esta tesis reitera en mencionar que uno de los elementos que es de máxima importancia es el empleo de métodos de lecto-

escritura para su aprendizaje dentro de las aulas, así como la importancia de elaborar los ajustes curriculares pertinentes en su planificación docente.

Se menciona que con esta práctica auténtica, queriendo dar solución a la problemática presentada de considerar a los otros, se pretendió brindar apoyo pedagógico considerando sus diferencias, elaborar una propuesta ajustada a sus diferencias, así como considerar la literatura consultada de Vygotsky, ya que considero que con el apoyo del docente, la colaboración con sus pares y la socialización los alumnos adquirirán estrategias cognitivas para la resolución de problemas con el apoyo del adulto el alumno construyó su aprendizaje y el modificar sus comportamientos.

Por medio de la propuesta de intervención se pretendió minimizar las BAP identificadas, por medio del empleo de los valores, la convivencia, el diálogo con los docentes, el respeto y el trabajo compartido, sensibilizando solo a 3 docentes de dos escuelas atendidas.

Se expresa también que en este contenido del libro se colocan los instrumentos utilizados lo cual fueron cuatro: con los padres de familia, maestros, los empleados en la investigación y propios de la USAER en condiciones reales de trabajo.

También se emplean las referencias bibliográficas del docente mediador, ante el proceso de enseñanza del aprendizaje de la lecto-escritura de los alumnos que enfrentan BAPS, así como las aportaciones de los autores como Feuerstein en su teoría la modificabilidad Estructural Cognitiva que nos dice que el maestro es el principal agente de cambio y transformación de estructuras en alumnos que presentan dificultades del aprendizaje, por medio de potenciar sus capacidades, a través de un aprendizaje mediado.

La mediación pedagógica es entendida como una herramienta que brinda apoyo a los estudiantes a través de las interacciones sociales, compensando sus necesidades a través de la comunicación, socialización, las relaciones dialógicas, en este caso como ya se había mencionado alumnos que enfrentan obstáculos para aprender lo cual en esta práctica docente implica todo un desafío para su inclusión en las aulas. Por lo que esta propuesta mediadora de Feuerstein trata de compensar estas dificultades.

En esta experiencia se colocan los diálogos interculturales obtenidos, que favorecieron los aprendizajes de los educandos, así como descubrirlos, conocerlos mejor y así poder incluirlos.

Se escribe en la presente tesis las concepciones que los docentes tienen sobre el tema de la lecto-escritura, así como sus aportaciones de cómo ellos creen que se aprende éste conocimiento y los requisitos para poderla aprender.

Se anexan los resultados y las conclusiones desde el enfoque de la pedagogía de la Interculturalidad.

CAPITULO I POLÍTICA EDUCATIVA Y BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE

1.1 Contexto internacional

La reunión que tuvo lugar en Salamanca (España) durante los días del 7 al 10 de junio de 1994 fue un acto clave en la reafirmación del derecho a la educación de todas las personas dentro de un sistema educativo, con una perspectiva inclusiva e integradora y de rechazo de las organizaciones escolares basadas en la segregación y la separación de los alumnos en función de supuestos coeficientes intelectuales o determinadas potencialidades. Basándose en estos criterios, los asistentes a la reunión firmaron la “Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre las necesidades educativas especiales” (UNESCO-MEC, 1994), donde entre otras cuestiones se reconoce el derecho, la necesidad y la urgencia de todas las personas (tanto niños, niñas, como jóvenes y adultos con NEE) de recibir una enseñanza de calidad, donde tengan la oportunidad de adquirir un nivel aceptable de conocimientos (UNESCO, 1994, p. 59). **Los alumnos con NEE** deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos con una pedagogía adaptada a sus especiales características o problemas de aprendizaje y que sea capaz de satisfacer sus necesidades (pp. 59-60).

En la Declaración señala que:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones y continuar aprendiendo. (UNESCO, 1990, p.7).

El principio rector de este **Marco de Acción** es que las escuelas deben acoger **a todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales'

lingüísticas u otras. (UNESCO,1994, p.6); En el caso de México se puede observar que en las Escuelas de educación Básica hay diversidad de alumnos, con conductas distintas, con canales y ritmos de aprendizajes diferentes; así como talentos y aptitudes variados; alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAPS) y Necesidades Educativas Especiales (NEE). O condiciones limitantes en su desarrollo neurobiológico; problemas del neuro-desarrollo, y del lenguaje que estas condiciones derivan de las NEE para el acceso al aprendizaje.

En las escuelas que se estudian en este trabajo se ha registrado en el diario de campo estas situaciones:

Ma1: no quiero niños con NEE, (¿Yo por qué? si no estoy capacitada)

Ma2: a mí ni me los echen porque luego nomas la USAER ni apoyan

Ma3: yo no soy terapeuta de lenguaje, ni maestra especialista, y luego el equipo de la USAER ni vienen, ni nada de apoyo, no ¡yo no los quiero!,

Ma4: yo ya estoy harta, porque tenemos que hacer el trabajo de ellos, que trabajen, que desquiten lo que les pagan y atiendan a nuestros alumnos.

Da1: ¿hasta cuándo van a atender a nuestros niños?, no se vale de que sirve que tengamos USAER, si no hacen nada, se les pide el apoyo y la directora de USAER, no hace nada.

Ma5: el Maestro Juan si trabaja. Hace las estrategias y me ha brindado las sugerencias para atender los problemas de lenguaje y aprendizaje con mis niños.

(Diario de campo, 2019- 03- 18)

Los profesores no se sienten preparados para atender a los alumnos con discapacidad, consideran que es trabajo exclusivo de los profesores de USAER. Sin embargo, la actitud positiva de los profesores del grupo y de los padres de familia es muy importante para la integración e inclusión. Y para evitar actitudes de discriminación ante los otros. Desde el Marco de Acción los profesores deberían ser capacitados y tener las facilidades para la atención a las diferencias y la individualidad del alumnado.

El principio rector de este **Marco de Acción** es que las escuelas deben acoger **a todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales'

lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción el término "*Necesidades educativas especiales*" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. (UNESCO,1994, p.6)

La legislación de cada país debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños con discapacidades en todas las etapas educativas. (UNESCO,1994, p.17). La enseñanza deber ser impartida en la medida de lo posible en **centros integrados**. Se debe procurar que cada niño, con independencia de su problema o incapacidad, acuda a la escuela que le tocaría por zona. Los **programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños** y no al revés y lo mismo ocurre con los procedimientos de evaluación, los cuales deben revisarse periódicamente. (UNESCO,1994, p.19)

En México la infraestructura de las escuelas carece de recursos básicos como agua potable en las escuelas, el mobiliario está deteriorado como sillas, mesas, salones sin luz, tecnología como computadoras y pizarrón virtual que no funciona (pues no se le ha dado mantenimiento); mucho menos que se tengan rampas de acceso o baños habilitados con rampas. En las escuelas de esta investigación solo una tiene una rampa de acceso en el patio, las demás no. Se contradice el marco de acción con la realidad en las escuelas del S. XXI. Los grupos son numerosos de 45 a 50 estudiantes, lo que en la práctica docente genera dificultades en tiempos para dedicar atención personalizada, flexibilizar metodología, planificar de actividades adicionales, para su atención educativa y mucho más en alumnos con condiciones con discapacidad o alumnos que requieran apoyo generalizado, como lo es alumnos con diagnóstico de parálisis cerebral (PCI), alumnos con autismo, y Discapacidad Intelectual

Puedo decir que desde el Marco de Acción las dificultades que afrontan las escuelas son de tipo actitudinal, metodológica, áulica, desconocimiento de estrategias y técnicas para la

atención a la diversidad escolar, problemas socioemocionales y en cuanto a condiciones de infraestructura escolar, pues el marco de acción considero que es poco congruente con la realidad de la práctica docente. Este **Marco de Acción** se ha pensado para que sirva de directriz para la planificación de acciones sobre necesidades educativas especiales. Evidentemente no puede recoger todas las situaciones que pueden darse en diferentes países y regiones y debe, por tanto, adaptarse para ajustarlo a las condiciones y circunstancias locales. Para que sea eficaz, debe ser completado por planes nacionales, regionales y locales inspirados por la voluntad política y popular de alcanzar la educación para todos. (UNESCO,1994, p.14).

La declaración mundial para todos y el marco para atender las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtiem ,Tailandia 1990). Recomienda a los países que a la hora de elaborar sus distintas **políticas educativas antepongan por encima de todo el concepto de educación para todos**. La legislación de cada país debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños con discapacidades en todas las etapas educativas. (UNESCO,1994, p.17)

- Las políticas educativas deben **valorar las diferencias individuales y las distintas situaciones**. (UNESCO, 1994, p. 22)
- Los **programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños** y no al revés y lo mismo ocurre con los procedimientos de evaluación, los cuales deben revisarse periódicamente. (UNESCO,1994, p.22)
- El estado debe asegurarse de que los **escolares con NEE reciban el apoyo o refuerzo adecuado y los materiales y recursos técnicos que precisen**, dotando para ello de la financiación necesaria. (UNESCO, 1994, p. 25).
- La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de "**educación para todos**". Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias. (UNESCO,1994, p.33)

- También se deberá prestar la atención necesaria para “garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades”. (UNESCO,1994, p.34)
- Se deberá ayudar a los jóvenes con necesidades educativas especiales a que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta. Las escuelas deberán ayudarlos a ser económicamente activos e inculcarles las aptitudes necesarias para la vida cotidiana, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y de comunicación y a las expectativas de la vida adulta. Esto exige técnicas de capacitación apropiadas y experiencias directas en situaciones reales fuera de la escuela. (UNESCO,1994, p.33).

Por lo consiguiente las Escuelas deben flexibilizar la currícula para dar prioridad a la enseñanza del cálculo, la lecto-escritura, la competencia socioemocional y el desarrollo de habilidades para la vida práctica.

1.2.- El informe Warnorck

Para el informe Warnock la necesidad de los alumnos deriva de su capacidad, o dificultad más no de su discapacidad (1990, pp. 12-24). Se establece que todos los profesores deberán poseer las condiciones necesarias para reconocer, identificar y, trabajar con niños con necesidades educativas especiales. Independientemente del lugar donde trabajen, siendo estos lugares ordinarios o especiales. Establece a su vez, que los profesores deberán conocer y aceptar el concepto de necesidades educativas especiales. Indica la necesidad de incorporar en sus trabajos a un número reducido de alumnos con dichas necesidades. De este modo poder poner en práctica las medidas aprendidas para satisfacer las necesidades educativas especiales de su alumnado. (Warnorck, 1990, pp.12-24).

La educación debe comenzar tempranamente para quienes nacen o presentan al poco tiempo de nacer alguna deficiencia. Considera de fundamental importancia el desarrollo de estos niños y el hecho de que puedan recibir una estimulación temprana acorde a sus necesidades. (Warnorck,1990, pp.12-24). El concepto de diversidad hace referencia a que las necesidades educativas especiales son inherentes a todos los niños, pues cada uno de ellos necesita y merece una atención individualizada y comprensiva para aprender y desarrollarse. Es

responsabilidad de la escuela poder brindar los recursos educativos necesarios y compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Para poder atender a las diferentes demandas y evitar las dificultades. Desde esta perspectiva, ya no existirán dos grupos distintos de niños. Pues se elimina la noción de los discapacitados que reciben educación especial y los no discapacitados que reciben educación. Todos los niños tienen necesidades educativas. (Warnorck, 1990, pp. 12-24).

Las NEE son las necesidades experimentadas por aquellos individuos que requieren de ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo. Hacen referencia a alguna dificultad para el aprendizaje. Están íntimamente relacionadas con las características individuales y propias de cada niño. (Warnorck, 1990, pp.12-24). Las NEE, estas pueden ser de carácter transitorio o permanente y, requieren de una atención y recursos educativos determinados. Ofreciendo a las personas las posibilidades de su desarrollo personal a través de las experiencias de aprendizaje correspondientes al diseño curricular. (Warnorck, 1990, pp.12-24).

Es la escuela la que debe poseer la capacidad de dar respuestas a las diferentes demandas. Acogiendo a todos los niños, independientemente de sus condiciones individuales, incluirlos con una pedagogía centrada en el niño, y de este modo ser capaz de satisfacer sus necesidades educativas especiales. (Warnorck, 1990, pp.12-24).

Sin embargo en esta tesis, en el registro del Diario de campo (2019) en las escuelas de servicio docente comúnmente expresan los profesores que realmente desconocen estrategias educativas para incluir a los alumnos que afrontan NEE, también comentan que el sistema educativo mexicano no les brinda herramientas teórico prácticas ni mucho menos la capacitación necesaria, los tiempos ni la infraestructura para el acceso alumnos en condiciones especiales o de discapacidad; además se tienen por grupo una matrícula sobrepoblada, lo que obstaculiza brindarles la atención especializada a los alumnos con NEE, lo cual genera desajustes y problemas en su quehacer profesional, en este caso se identifican y derivan por los docentes alumnos de escuela primaria baja y alta que no han alcanzado lecto-escritura, problemas severos de la comunicación y no saben efectuar las operaciones

básicas. Por lo consiguiente expresan los docentes que la atención a la diversidad solo es única y exclusiva del servicio de la **USAER**. Ya que ellos son los especialistas, comenta la directora escolar de la Escuela Primaria María Montessori.

Se menciona que los grupos atendidos en las dos Escuelas Primarias atendidas son de 45 a 47 alumnos en cada aula.

En cuanto a la atención temprana de los infantes con discapacidad, son pocos los profesionales de educación e instituciones educativas que poseen los conocimientos prácticos y teóricos para brindar esta enseñanza y atención al menor, pues existen instituciones como CAM (Centro de Atención Múltiple) que algunos brindan el servicio, otros son en su mayoría son instituciones de rehabilitación como APAC (Asociación Pro-personas con parálisis Cerebral) TELETON e INP (Instituto Nacional de Pediatría) de la ciudad de México. Hay un déficit de personal en la atención al niño en edades tempranas.

Ante la situación presente, una de las acciones realizadas por la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) es que se han realizado acciones para la atención a la diversidad en las Escuelas de Educación Básica atendidas, como son la sensibilización a los docentes, directores, comunidad escolar y padres de familia, se da la orientación y la asesoría para minimizar o eliminar las BAPS identificándolas en el contexto áulico, escolar y familiar, pero consideremos que no es suficiente. La USAER brinda apoyo en los tres contextos educativos (Escolar, Áulico y Sociofamiliar) coadyuvando a garantizar la atención educativa con calidad, equidad e igualdad de oportunidades a los alumnos que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión y que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. En las escuelas no se brinda una atención personalizada ni mucho menos especializada pues la USAER solo brinda orientación, asesoría y acompañamiento a docentes, padres de familia y alumnos. Llama la atención es que los docentes, directivos, un asesor metodológico de primaria, aún piensan que su competencia curricular se deriva de la necesidad o NEE. Lo cual esta idea no es así, es incorrecta, ya que ahora se habla de **BAP** (Barreras para el Aprendizaje) se identifican en los contextos donde interactúan los alumnos: la escuela, el aula y sociofamiliar y no son propiedad del alumno.

Por ejemplo, en la escuela sede primaria MM, asiste una alumna del grupo 5°A con problemas severos de baja visión y su lengua materna es el purépecha una lengua distinta que parece haber generado más obstáculos para aprender, ya que los docentes no consideran su lengua nativa, quieren obligatoriamente que hable español, la alumna no ha consolidado la lectoescritura, sus pares muestran rechazo hacia ella, la comunicación es limitada pues se expresa, escucha y registra en el contexto áulico el siguiente diálogo expresado a los docentes de USAER:

Maestro titular O: Maestros de USAER, no le entendemos nada a la alumna, aquí no hablamos ese dialecto, no le entendemos nada, la niña no sabe leer, no sabe escribir, no se sabe expresar aparte no resuelve operaciones básicas ni se integra, no quiere hacer las actividades y tampoco comprende lo que se le indica.

Alumnos del grupo 5°A: No se le entiende nada maestro, habla una lengua indígena y no sabe ni hace nada. Por lo consiguiente se coloca aquí la Declaración Universal de los derechos lingüísticos programada en Barcelona el 06 de junio de 1996; ya que nos indica que existen artículos para el desarrollo de la lengua materna. (Diario de campo, 14-03-2018)

Esto se contrapone con el Artículo 12. De la Declaración Mundial de los Derechos Lingüísticos (2016) que menciona "1. En el ámbito público, todo el mundo tiene derecho a desarrollar todas las actividades en su lengua, si es la lengua propia del territorio donde reside" (Szymborska y Aridjis, 1996, p. 26)". Desafortunadamente, estos postulados no han permeado en los centros educativos escolares se busca la *castellanización de la lengua*, Esto se replica en las familias se busca el aprendizaje no de su lengua, si no del idioma imperante, porque la lengua materna se asocia a discriminación, pobreza y retraso. La irrupción del otro quiebra la agonía de lo mismo, de una ipsidad que siempre cobra poder sobre el otro. Somos, como dice Derrida, rehenes del otro, y no podemos tener relación con nosotros mismos más que en la medida en que la irrupción del otro haya precedido a nuestra propia ipsidad (Derrida, 2001, p. 51)

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que México promovió y firmó en el año 2007; la cual tiene como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente. En su artículo 24 referente a la educación, establece que los Estados deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles; que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás; que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación y que se brinden medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo. (SEP, 2018, p.11).

Las escuelas atendidas se reciben a los educandos fomentando su integración, por lo tanto, los observamos en las escuelas, las aulas, los patios. Pero dentro de las aulas se observan prácticas educativas institucionales que limitan, restringen, invisibilizan a los alumnos, “marca más posible a los procesos de exclusión en los otros y en nosotros en este milenio que comienza” (Gentili 1997,p.2) a través de las etiquetas, sanciones, el trato diferente a los diferentes.

La dinámica y políticas de las escuelas no se adaptan a las necesidades de los alumnos; generando que los educandos tengan muchas restricciones y condiciones para su permanencia, participación y acceso. Por ejemplo, en el Jardín de niños GB.

Directora escolar 1: El alumno E tiene autismo, nosotras no estamos capacitadas para atender a un niño con esas condiciones, ni la escuela está adaptada físicamente.

Maestra Á2: ¿Qué voy a hacer? Elías tiene muchos problemas de conducta, no tiene nada de atención y sus reacciones al medio son disparadas, realmente requiere atención personalizada. ¿Por qué no se va a CAM?; pues esta escuela no es para él. (Diario de campo, 2019- 04- 18)

“El autismo es una amplia gama de síntomas comportamentales en las que se incluyen hiperactividad, ámbitos atencionales muy breves, impulsividad, agresividad, conductas autolesivas y rabietas” (DSM IV, 1993). El alumno E estar inscrito dentro de una escuela y un aula, políticamente es su derecho, pero es ajeno a una igualdad de oportunidades, los apoyos de la escuela no son suficientes para garantizar su atención educativa. El docente de Educación Especial de la USAER elabora los ajustes curriculares razonables, emplea el método TEACCH que es utilizado específico para la población con condiciones del espectro autista para favorecer el lenguaje oral, establecer rutinas, reducción de conductas desafiantes y conservar la calma; lo cual se intenta modificar conductas, pero los demás profesores de la escuela muestran poco interés, excusas o se quejan al ver resultados poco óptimos e inmediatos con el alumno. Lo cual genera la reflexión que es dificultoso ver la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, ser incluyente también genera ser excluyente, porque en este claro ejemplo ¿dónde quedan los demás alumnos?, ¿Cómo se incluyen ante el empleo de este método? ¿Y la participación de los docentes, si no se quieren involucrar?

En otros ejemplos:

Subdirectora escolar de la escuela MM: ¿Qué vamos a hacer con la alumna Jess? Tiene discapacidad motriz, ¿qué terapias y qué adecuaciones necesita?, nuestra escuela no tiene la infraestructura para que esté aquí.

Directora Jardín ER: Maestros de USAER tenemos un alumnito con posible autismo, el niño no tiene adaptación, se sale del salón, solo está corriendo como loquito, pega a sus compañeros, no hace caso, no obedece ni comprende; como mis maestras no son especialistas, me urgen las sugerencias, pues por ustedes él está aquí.

(Diario de campo 5-02-2019)

Aquí podemos ver un ejemplo, que en las escuelas regulares establecen etiquetas y colonizan los aprendizajes, generar prácticas de exclusión y discriminación.

La *Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible* considera la equidad y la inclusión educativa como centro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, el cual busca

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos”, para ello incorporó como una de sus metas “garantizar el acceso en condiciones de igualdad a las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”. A partir de esta agenda, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) da seguimiento a los países para el cumplimiento de las metas establecidas (SEP, 2018, p.12). Por otro lado, el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU emitió diversas observaciones y recomendaciones que el Estado mexicano debe atender. Las principales recomendaciones en materia educativa hablan sobre la necesidad de crear un sistema inclusivo en todos los niveles de la educación, tanto en la legislación como en las políticas; del desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y de la formación adecuada de los docentes. (SEP, 2018, p.12).

Sin embargo, lo que se observa desde el diario de campo son las dificultades que enfrentan los docentes, principalmente el desconocimiento para la elaboración de los ajustes razonables a su planeación, donde consideren a los alumnos que afrontan barreras para el aprendizaje, lo cual ellos expresan eso de atenderlos le toca a USAER. No hay un reconocimiento del otro por parte de los docentes, los alumnos están dentro del aula, pero falta incluirlos dentro del contexto áulico.

En el siguiente ejemplo se realizó la evaluación psicopedagógica al alumno J, el cual fue derivado al servicio de la USAER por la escuela primaria, ya que expresó el profesorado de la escuela que el educando presenta problemas severos de aprendizaje, de atención, no hay límites, normas, reglas y también muestra actitudes desafiantes, además un diagnóstico médico de lesión cerebral, un diagnóstico de discapacidad intelectual y problemas severos de lenguaje acompañado con una apraxia. El niño mostró aptitud positiva ante la evaluación. Se expresa con dificultades de articulación oral, sin nada que ver con la secuencia lógica de las preguntas. Se observan perseveraciones, las cuales dificultan o hacen imposible la producción de palabras, oraciones o frases, reduciendo el lenguaje expresivo del paciente a estereotipos. El agramatismo en estos casos se caracteriza por la dificultad para actualizar

tanto conectivos y pronombres, como verbos y adjetivos. No hay esos aspectos en su lengua. Consecuentemente, se alteran todas las formas del lenguaje oral: el lenguaje espontáneo, repetitivo y denominativo, así como la comprensión del lenguaje oral, la lectura y la escritura. Ante la lectura de un cuento el alumno expresa sonidos sollozantes, emociones de alegría, suspenso y asombro. En una escuela ordinaria se desconocen estrategias que pueden ofrecer para su atención educativa en las aulas. La USAER elabora un diagnóstico, determina los apoyos y los proporciona a la escuela para que pueda ser incluido con apoyos específicos y a través de la elaboración de ajustes curriculares razonables a la planeación, metodología, actividades. Así como las sugerencias generales a la escuela, el aula y las estrategias a la familia. Sin embargo, los docentes desconocen estos procesos y tienen pocos recursos para llevarlos a cabo.

1.3. Contexto nacional

En la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 1 “establece que todas las personas gozarán de los derechos humanos (...) Prohíbe toda discriminación” motivada por origen étnico, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud (DOF 10-06-2011, p.1). Asimismo, el artículo 3 establece que toda persona tiene derecho a recibir educación; la enseñanza que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres y los prejuicios, contribuirá a una mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos. El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Además, el Estado impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (DOF 12-11-2019, p.5).

Sin embargo, en la práctica los docentes regulares no atienden una educación integral, inclusiva ni se diversifican la enseñanza, emplean un solo un método educativo; son poco flexibles para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. No hay planificación didáctica o es vista como un requisito administrativo, no se elaboran los **ajustes curriculares**

USAER, solo asiste uno o dos días a la semana por escuela. La función de la USAER es asesorarlos considerando las características de su desarrollo, áreas de oportunidad y debilidades, contexto sociofamiliar y escolar. En las escuelas atendidas, un 60% de los profesores no elaboran su planificación, los que si la elaboran difiere mucho con las actividades realizadas en el aula, omiten el empleo de materiales lúdicos, el desarrollo de la secuencia didáctica, las estrategias escritas no se efectúan y terminan empleando otras, también cambian las actividades priorizando otras. Para la atención de los alumnos que afrontan BAPS, ponen a los alumnos a realizar el coloreado de dibujos, actividades que difieren de los contenidos temáticos del grado, con el resto del grupo. No se tiene un espacio en la planeación para considerar los procesos cognitivos y situación curricular de los alumnos que afrontan BAPS.

En la Ley General de Educación (2019, p.47) Artículo 5. “toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte. (Ley General de Educación”, 2019, p.47), Podemos decir que las Escuelas de Educación básica son integradoras, pero hay limitantes que impiden una igualdad de oportunidades dentro de las aulas a todos los alumnos, se identifican barreras que generan prácticas excluyentes (estereotipos, prejuicios, segregación dentro de las aulas, aislamiento, sobreprotección, rechazo, limitantes de participación en el aula). Se ignoran las diferencias y la heterogeneidad es un problema. El profesorado se resiste a generar prácticas educativas que nos lleven al cambio significativo y de recreación para el bien de los estudiantes.

En el Artículo 7. Se considera la educación inclusiva “Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos (...) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables (...) Establecerá la Educación Especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual

se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud” (Ley General de Educación, 2019, p.47). Esto es contradictorio con la realidad observada y registrada en el diario de campo, en las escuelas atendidas hay barreras actitudinales que enfrenta el profesorado; estas van relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia). Los alumnos que afrontan NEE en las escuelas se encuentran dentro del aula, pero en condiciones y trato de desigualdad, en muchos casos se reconocen sus diferencias no para potenciarlas si no para generar estigmas y acciones de desigualdad.

En cuanto a los criterios de atención la LGE considera que la escuela debe ser equitativa y respaldará a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad (2019, p.48) pero hay contradicciones, tal es el caso de Eduardo (Diario de Campo 14 02 2018) lo cual se registró que no lo dejaron entrar a clases en la Escuela Primaria por no venir acompañado por su tutor y no llevar la camisa blanca escolar.

En la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), artículos 36, 37, 39, 54 y 57, establece el derecho de la igualdad sustantiva, es decir, el derecho al acceso, al mismo trato y mismas oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos de todas las niñas, niño y adolescente. La Ley también establece el derecho de inclusión de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, es decir, a vivir incluidos en la comunidad, en igualdad de condiciones que los demás. Las entidades federativas y municipales están obligadas a implementar medidas de nivelación e inclusión, así como acciones afirmativas que consideren los principios de participación e inclusión; respetar la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad, además de fomentar la inclusión social y establecer el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) de accesibilidad de niñas niños y adolescentes con discapacidad. La negación de ajustes razonables se considera discriminación. El artículo 58, párrafo I, refiere promover en niñas, niños y adolescentes los valores fundamentales y el respeto a la identidad propia, así como a las diferencias culturales y opiniones diversas. (Ley General de Educación, 2019, p.13).

En esta tesis se registran obstáculos por las escuelas para la atención de la diversidad, una de las barreras identificadas es la sociocultural, actitudinal y metodológica pues la falta de sensibilización, empatía, poca tolerancia y desconocimiento del otro, genera desajustes para impartir un currículum básico con igualdad de oportunidades, ocasionando situaciones de desigualdad en la heterogeneidad. Los docentes muestran dificultades para diversificar el currículum e incluir a todos los estudiantes.

Existe un marco legal nacional e internacional que faculta a las autoridades gubernamentales para generar estrategias orientadas a favorecer la inclusión con el propósito de construir sociedades más justas y equitativas (SEP, Ley General de Educación, 2019, p.14), sin embargo aún seguimos en proceso, pues las diferentes barreras identificadas en las escuelas y las aulas como las actitudinales, socioculturales, metodológicas de infraestructura, de conocimiento, técnicas, falta de recursos a los docentes por parte del sistema y las políticas institucionales de cada institución limitan el aprendizaje, su participación y acceso a la educación solo es para unos cuantos, los demás son invisibilizados, más bien son estudiantes que quedan en el olvido, la incertidumbre y la deserción escolar lo cual si son atendidos son con restricciones, tratos desiguales o acciones compensatorias y con tensiones.

1.4.- La función de la Educación Especial

El artículo 41 de la Ley General de Educación define que “la educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes” (Ley General de Educación, 2017, p.15). Los alumnos con discapacidad son aquellos que, por razón congénita o adquirida, tienen una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal, y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social pueden impedir su inclusión plena y efectiva en igualdad de condiciones con los demás. (Ley General de Educación, 2017, p.15). Los alumnos con otras condiciones: son aquellos con Trastorno del Espectro Autista o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación. (Ley General de Educación, 2017, p.15),

La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) fue creada originalmente con la intención de favorecer los contextos normalizadores en las escuelas regulares de educación básica que facilitarían que los niños con necesidades educativas especiales asistieran a estos centros, convivieran con compañeros sin necesidades educativas especiales y aprendieran con el currículo común. Los servicios que prevalecen actualmente son: las USAER, los Centros de Atención Múltiple (CAM) y los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).

La educación especial se refiere a crear políticas educativas transversales e intersectoriales que atiendan a la diversidad de acuerdo con las necesidades, intereses, características, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, en donde todos los ámbitos del sistema educativo se involucren. Esto se lleva a cabo por medio de la USAER a través de la orientación, asesoría y acompañamiento a los docentes, directivos y comunidad escolar, que impacten en los 3 contextos escolar, áulico y sociofamiliar. Las escuelas son atendidas por los docentes que conforman USAER: el director de la unidad, docente de psicología, lenguaje y aprendizaje. Lo cual ellos por medio de las orientaciones, la asesoría brinda información específica sobre las condiciones de los alumnos: canal de aprendizaje, características del alumno, nivel de competencia curricular, salud mental, dinámica familiar, presenta o no discapacidad, barreras que enfrenta, así como el diseño de estrategias en colaboración con los docentes para minimizar o eliminar las BAPS y lograr la diversificación curricular.

Equidad

Hablar de equidad en materia educativa implica lograr que “todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad”, de acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Para ello se debe seguir trabajando sobre tres niveles de intervención:

- 1. Equidad en el acceso:** significa la igualdad de oportunidades para el ingreso a los diferentes niveles educativos, es decir, sin hacer distinciones y así lograr una trayectoria educativa completa.

2. Equidad en los recursos y en la calidad de los procesos: significa que todas las escuelas deben contar con los recursos materiales y pedagógicos además de un personal capacitado, lo que ayuda a involucrar a todos en el aprendizaje utilizando un currículo flexible y pertinente.

2.1. Equidad en los resultados de aprendizaje: se refiere a que todos los estudiantes logren aprendizajes equiparables desarrollando capacidades y talentos propios. Para que se tenga un impacto positivo, la equidad no debe limitarse a que todos puedan acceder a la educación, sino que también debe generar ambientes de aprendizaje en el que todos los estudiantes puedan ser protagonistas de su enseñanza. (UNESCO, 2018, p.15).

En este sentido se definió que “las Necesidades Educativas Especiales son relativas, ya que surgen de la dinámica establecida entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo”. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener Necesidades Educativas Especiales y no solo aquel con alguna discapacidad, asimismo las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes, por lo que si un alumno o alumna tiene dificultades serias para acceder al currículo puede requerir apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización. Otro aspecto es que se observa que las escuelas carecen de recursos de infraestructura para el acceso a todos los estudiantes, así como de conocimiento, pues de acuerdo a la práctica escolar los maestros desconocen como diversificar el currículo para que sea igualitario y flexible dentro de las aulas.

Ma 1: S no sabe leer

Ma 2: R tampoco ha alcanzado la lecto-escritura

Ma 3: J no se concentra no ha consolidado la lecto-escritura ni las operaciones básicas

Ma4: E no ha alcanzado ni el nivel presilábico, no habla, no juega, no se relaciona y tampoco sigue instrucciones, ¿Cuál es su problema? ¿Qué diagnóstico tiene? Necesita apoyo personalizado.

Ma 5: T. Los niños de USAER no trabajan, no hacen nada, están muy mal en aprendizajes.

(Diario de campo 07-02-2019, Ma= maestra)

1.5.- Integración e Inclusión

Integración es el proceso en el que cada alumno “con Necesidades Educativas Especiales” es apoyado individualmente para que se adapte al currículo de la escuela. Ubica a los estudiantes en las escuelas, en las en las cuales tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizajes existentes, así como a la organización de los mismos. Acoge a alumnos diversos, que bajo la lógica de la homogeneidad, estaban fuera del sistema y deben ser integrados. Contempla que el problema está en el alumno, lo que requiere de adecuaciones especiales al sistema. El alumnado “diferente” se inscribe dentro del grupo “normalizado” y para atender sus diferencias se diseñan programas o actividades específicas para estos, es decir, una especie de propuesta curricular adaptada

La inclusión implica la transformación de las escuelas, las cuales se fortalecen con la diversidad y promueven el aprendizaje de todos los alumnos. Se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Busca asegurar la equidad y la calidad en la educación, considerando a todos los alumnos sin importar sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje. También busca eliminar todas las prácticas de discriminación, exclusión y segregación dentro de la escuela, promover el aprendizaje de todo el alumnado.

Se relaciona con:

- Acceso
- Permanencia
- Participación
- Aprendizaje

La flexibilidad curricular es particularmente importante para responder a contextos con una alta diversidad geográfica, social, cultural y lingüística, por ello, el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (SEP, 2017)* se redactó con este fin, que fuera lo suficientemente flexible para que las

escuelas tuvieran un margen de autonomía curricular en el que cada una fomente procesos de aprendizaje que atiendan los distintos requerimientos y contextos de su población.

Educación Inclusiva se refiere a la atención de una población específica que recae principalmente en los servicios de educación especial y los profesionales que laboran en estos. Educación inclusiva está directamente relacionada con la educación de calidad con equidad, que respeta las condiciones, características, necesidades, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona (UNESCO, 2018, p.15).

La **educación inclusiva** según los Aprendizajes Claves (SEP, 2017, p. 16) se sustenta en los siguientes principios:

- 1) **La exclusión no es un problema de los alumnos** sino de las escuelas; en consecuencia, son estas las que deben adecuarse a los alumnos y a sus diversas necesidades.

Considero que las barreras que afrontan los alumnos son multifactoriales, algunas ya mencionadas pero también que es contradictoria ya que, el ser humano es integral, eminentemente social por lo tanto hay obstáculos de aprendizaje identificados en los alumnos que si se deriva de su discapacidad o condición como son los problemas sensoriales y de conducta de los alumnos que presentan autismo, trastornos del neuro-desarrollo, TDAH, trastornos asociados que generan a problemas severos de lenguaje o la discapacidad Intelectual que afecta las habilidades cognitivas dependiendo de su grado de afectación; estas condiciones impactan en el desempeño anatómico funcional de los estudiantes, las funciones ejecutivas, habilidades lingüísticas, vida practica y la conducta adaptativa, que impactarán y causan desajustes en su aprendizaje, calidad de vida, autonomía e independencia de los educandos, por ello es necesario y se necesita un currículo flexible y adaptado, respetar las diferencias, potenciar capacidades realizado por el profesorado, de esta manera se erradicaran las desigualdades.

Puedo decir que en la escuela se formaliza el uso de estigmas que hacen las acciones clasificatorias. El docente como personaje central de la enseñanza en su práctica educativa habitual puede propiciar que sus alumnos terminen asumiendo como una verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del salón de clases.

M1: Hay mi niña especial

M2: Este chico, no me deja dar la clase, pues tiene TDAH y Necesidades Educativas Especiales, por lo tanto, requiere un trato especial, que aquí no hay.

M3: Ya te repetí 3 veces lo que tienes que hacer, no entiendes porque no pones atención o acaso hablo en japonés

M4: Mi niña no entiendo lo que me estás diciendo, repítelo otra vez

M5: Maestro de USAER tengo al grupo clasificado por filas, adelante están los latosos, atrás lo que no me dan ni un problema y en medio los que hay más o menos me responden.

Director Escolar: Nos piden un diagnóstico escolar para la detección de necesidades, entonces identificamos niños con severos problemas de conducta, familiares, emocionales, con discapacidad y BAP, entonces, ¿Cómo los atendemos a todos? ¿Cómo regulamos el trabajo con todos los demás? ¿La atención debe ser personalizada o terapéutica o como era antes?; no estamos capacitados para brindar esa atención, y la supervisión tampoco nos capacita.

(Diario de campo 11-05-2019)

Por lo tanto, estas concepciones que tenemos muchos docentes sobre nuestros alumnos condicionarán el acceso o los obstáculos para acceder a los aprendizajes.

2) Los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos: para que participen e interactúen en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar. Al promover esta forma de convivencia, desde el aprecio por la diversidad, se ofrecen al alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto a la diferencia y a valorar a todos por igual. Lo que lleva a eliminar prácticas discriminatorias como estereotipos, prejuicios, segregación o exclusión y así se contribuye a la formación de ciudadanos solidarios y tolerantes.

Esto se lleva a cabo por medio de actividades de sensibilización, pero consideremos que no es suficiente, pues las escuelas continúan en este proceso.

3) Las diferencias en las capacidades de los alumnos: no deben representar una barrera, sino una fuente de aprendizaje, puesto que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) no se refieren a características inherentes al alumno, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas, y actitudinales.

Para el profesorado las barreras para el aprendizaje son vistas como una dificultad en su labor profesional, que requiere e implica tiempos extras para su actualización, para la atención de los educandos, implica verlo de forma diferente, con etiquetas, prejuicios, símbolo también de bajas expectativas para el alumno, que requiere mayor dedicación, apoyos especializados, recursos que el profesorado no tienen, ni los recursos están en las escuelas ordinarias. Consultando un estudio realizado por la UNAM titulado “Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con NEE con problemas de conducta” expresa que “los docentes definen y etiquetan a los alumnos con NEE indisciplinados, son seres antisociales e inadaptados, y no le ven con posibilidades de beneficio académico”.

Alumnos con NEE sin problemas de conducta, expresan tener menos dificultades para mantenerlos en el aula, independientemente del aprendizaje académico. Se concluye que tanto el concepto como las expectativas del docente están en función de la factibilidad de conducción disciplinaria de tales alumnos” (Miramontes, Martínez R y Rojo, 2009, p.1)

1.6.- Contexto educativo local

El caso de la escuela primaria

La Escuela Primaria MM (los nombres de los participantes han sido cambiados por motivos de privacidad) se encuentra ubicada geográficamente en el municipio de Los Reyes la Paz. En los alrededores podemos encontrar comercios variados. La localidad cuenta con Escuelas

de Educación Básica, Media superior y superior. Hay presencia de los servicios públicos de la comunidad como biblioteca, servicio de INEA (Instituto Nacional para la educación de los adultos) delegación, casa de la cultura y DIF (desarrollo Integral de la Familia). Hay 2 fábricas, y medios de transporte como el metro, combis, bicitaxis, carros y peseros. Algo importante a mencionar es que en la parte trasera de la institución se cuenta con una autopista que dirige a la ciudad de México. En cuanto a sus antecedentes históricos, la comunidad se originó hace aproximadamente 47 años, en un terreno irregular con bajadas y subidas de suelo empedrado; la población inicialmente era originariamente de otras entidades federativas principalmente de Puebla, Oaxaca, Texcoco y Distrito Federal. La necesidad de vivienda motivó a la población a construir su casa en el cerro.

En cuanto al área turística podemos encontrar el parque **YAUTITLA** y la escuela se encuentra a las faldas del cerro, mejor conocido como la **caldera**. Las casas están elaboradas de material concreto, como cemento y ladrillo, otras, están construidas de lámina y adobe, es una comunidad urbana, la gente se dedica en su mayoría al comercio y al cultivo del maíz. La situación social de la comunidad en el aspecto de la seguridad (municipio de Nezahualcoyotl) se considera como una zona de alto riesgo (SNSP, 2016). Se observa en la comunidad riñas callejeras, personas en situaciones de calle, personas de la tercera edad en situaciones de vulnerabilidad y discapacidad, jóvenes con problemas de alcohol, drogas, embarazos juveniles etc.

Las familias que asisten a la escuela provienen de contextos diversos (religión, cultura, situación económica baja, tradiciones, lengua); en cuanto al aspecto las actividades a las que se dedican son el comercio ambulante, dueños de tienda, empleados de fábrica, panadería, intendencia, oficios de limpieza, recolectores de basura, artes y oficios, cocina y el 20% de los padres tienen una carrera técnica o profesional. La comunidad escolar carece diariamente de agua potable, los sanitarios carecen de higiene.

La Escuela MM es una institución educativa reducida para la población numerosa que asiste a la escuela, atiende en el turno matutino a 800 alumnos, en total hay 18 aulas de clase. Hay ventanales, pero no suficiente porque las aulas de clase están sobresaturadas con 48 a 50 alumnos. Cuenta con escaleras con su respectivo barandal, una biblioteca escolar, comedor, un aula directiva, aula de computación, aquí dentro de ella, se encuentra el aula de la **USAER**,

que es el espacio de apoyo que ofrece atención educativa a los alumnos que afrontan Barreras para el aprendizaje y se logre su participación e inclusión Educativa. La saturación afecta el aula audiovisual y el patio escolar es pequeño por el ruido generando un clima poco favorable.

El servicio de USAER No. “X” se brinda en un aula, en un espacio reducido que cuenta con 2 mesas de trabajo, un mueble donde se tiene documentación escolar del servicio, hay 2 estantes donde se coloca el material didáctico como son: juguetes de ensartado, ensamble, material de lecto-escritura y material que favorezca el pensamiento matemático. Aquí se asiste 2 veces por semana, por la misma necesidad y demanda de la población que se atiende. En total la USAER atiende cuatro escuelas de preescolar y dos de primaria.



Foto 1 Vista de la escuela Primaria MM, aquí se ilustran las aulas y el patio escolar.

Las relaciones interpersonales son de poca cooperación, comunicación y socialización.

Ma1: ¿Porque me tocó a mí un alumno con discapacidad?, ¿por qué tenemos que atender a niños especiales?, nosotros no sabemos cómo atender a niños con esas características, acaso ¿El servicio de la USAER funciona como debería?, ¿El autismo es una enfermedad?; así como las expresiones en el contexto escolar y áulico:

Ma2: Ese niño es especial, mejor que se siente hasta atrás,

Ma3: alumno R, ¡Cállate R! Mire maestro de USAER, no tengo tiempo para atender a un solo alumno, pues tengo más de 45, dígame ¿A qué horas atiendo a R y le doy una atención especializada?

Ma4: Esta escuela ya parece CAM, ¡muchos alumnos ¡(expresan en los patios) alumnos con problemas del lenguaje, de aprendizaje, problemas familiares, dígame maestro, ¿Cómo entiendo lo que dice la alumna? Tiene problemas de la comunicación, no sabe leer, ni escribir, más bien no sabe nada. ¿Porque no la reprobaron? ¡Yo! milagros no hago (exclamó). Más aparte la madre de familia ni apoya.

Ma5: No hice planificación, estoy muy cansada, haber, la maestra dio la orden a los educandos que van a hacer una copia de la página 62 de su libro de ciencias naturales; (expresa en aula de clase y le dice al maestro de la USAER)

Ma6: Maestro me preocupa la situación de P, y C pues son alumnos con severas dificultades de aprendizaje, conducta, lenguaje y problemas familiares, trato de hacer mis planificaciones, las adecuó, pero no veo que me funcionen, se solicita la asesoría y apoyo de los especialistas expresó la docente titular.

Ma 7: No director yo ya tengo más de 45 alumnos uno más, ya no, y me dice que aparte que tiene una deficiencia, yo no lo quiero, además yo no soy especialista en esos casos, ni cuento con la experiencia en esos niños especiales con síndrome de Down.

(Diario de campo 19 al 23 de febrero del 2019)

De acuerdo a lo mencionado se perciben situaciones actitudinales, en la planificación docente y dificultades en la metodología por partes del profesorado escolar, que generan obstáculos para la aceptación a la diversidad escolar, ocasionando prácticas educativas poco incluyentes en los alumnos. Como dato empírico, registrado en el diario de campo se observan y describen actitudes e interacciones poco limitadas, trabajo individual, acciones poco tolerantes. El ambiente escolar lo concibo hostil, trayendo un déficit en la convivencia armónica y una guerra de poderes entre docentes y autoridad escolar.

Donde con estas barreras actitudinales generan en el colectivo docente que la poca tolerancia en la escuela, por parte de los educadores repercute social y emocionalmente en los educandos. Bauman (2007) en su libro los “Retos en la modernidad líquida” explica el síndrome de la impaciencia que nos dice, El tiempo acelerado de la sociedad contemporánea

(modernidad líquida) se refleja en todo, en la producción y en el consumo. Esa aceleración genera la impaciencia, “toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad” (p.22). ¡Se trata de obtener lo que uno quiere ahora sin pérdida de tiempo!

La atención educativa hacia los educandos por parte del profesorado ejerce acciones y actitudes tanto positivas como negativas; que pueden favorecer o repercutir en el proceso de enseñanza aprendizaje (aceptación, a veces exclusión, etiquetación, desvaloración, invisibilidad de algunos estudiantes y rechazo por ciertos alumnos; por diferentes factores). Recordemos que hay transición en los aprendizajes, el contexto sociofamiliar y el bagaje cultural de los educandos hay una transición modificable y uso de la razón o identidad escindida; por lo que el papel del docente en la escuela y el aula logran una identidad escolar con ética en cada uno de los alumnos, por lo menos en un estudiante.

1.7.- El trabajo pedagógico de la USAER en la escuela primaria

En la fase inicial de trabajo se hace, en conjunto con los docentes titulares, el perfil grupal escolar de cada uno de los grupos a través de evaluaciones pedagógicas diagnósticas. Los alumnos afrontan NEE y BAP en la consolidación de la lecto-escritura.

De acuerdo con el informe Warnorck las necesidades educativas especiales (NEE) son “aquellos alumnos que presentan dificultades superiores de aprendizaje por lo que requieren de otros recursos y apoyos especiales disponibles” (Warnorck, 1981). Según la LOGSE (1990), el concepto de NEE lo define como a “aquellos alumnos que forma más especializada y complementaria precisan de atención especializada y otras ayudas temporales o permanentes”. *Un alumno tiene NEE* cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determina en el currículo que le corresponden por su edad (por causas internas, carencias sociofamiliares, por lo que necesita de adaptaciones de acceso, significativas al currículo” (CNREE,1992, pag.20) por lo tanto podemos decir que los alumnos afrontan barreras que obstaculizan el acceso a la lecto-escritura.

Aquí también se define el concepto de barrera para el aprendizaje (BAP), según Booth y Ainscow (2002) “todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso

a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas”. De acuerdo a la SEP el término BAP se adopta en lugar de “Necesidades Educativas Especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las BAP pueden ocurrir en la interacción con algún aspecto de la escuela: congruencia externa, instalaciones físicas, organización escolar, relación entre los estudiantes y los adultos, distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado

Los alumnos en las Escuelas de Educación Básica de acuerdo al diagnóstico realizado por el profesorado y orientación de la USAER, muestran dificultades significativas en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito: no comprenden lo que leen, se observa aun poca estimulación en el desarrollo cognitivo, lingüístico y psicomotor por lo consiguiente hay dificultades en la motricidad fina, problemas de habla, y limitaciones en la memoria de trabajo, atención y las habilidades cognitivas de los estudiantes.

Según la SEP (2012) hay presencia de limitaciones en el contexto áulico de la competencia comunicativa y pobre desarrollo del lenguaje en los educandos, así mismo, un rezago y dificultades en las habilidades del cálculo mental y razonamiento lógico y problemas socioemocionales. Estas barreras se encuentran inmersas en el contexto áulico y considero que también en el contexto sociofamiliar por la falta de apoyo educativo y la pobre estimulación de este aprendizaje en casa.

Al identificar estas lagunas en el desarrollo hay limitaciones que restringen la participación y en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en los grupos focalizados, por lo tanto, se percibe que genera situaciones posibles de tensión, inestabilidad, preocupación e incertidumbre en los docentes, se colocan aquí la conversación entre docentes.

Maestro 1: No pude dormir ayer, pues no sé cómo intervenir con mi grupo si veo que no saben leer

Maestro 2: Me estresa la situación la mayoría no saben leer, y tienen problemas del lenguaje y ya van en quinto grado

Maestro 3: Como podré generar mis clases si tengo chicos con discapacidad, dificultades del lenguaje, no se saben las tablas de multiplicar y los padres no apoyan en las actividades, al contrario, nomás se quejan y me quieren culpar de sus problemas.

Maestro 4: porque pasaron a los alumnos, tienen mucho rezago escolar y un déficit en español y matemáticas. Además, las madres de familia son bien problemáticas.

(Diario de campo 09-10-2019)

Al escuchar estas situaciones, se les menciona a los docentes que deben flexibilizar la currícula y considerar el nivel de competencia curricular de los educandos de forma grupal y de los que afrontan barreras para el aprendizaje, considerarlos dentro de su planificación didáctica y emplear sus estrategias considerando sus características.

En el cuadro siguiente está la estadística de los alumnos en atención USAER de la escuela MM, se colocan las barreras. Para la elaboración del mismo, se realizó un proceso de derivación, donde se hicieron participes a los maestros padres de familia, director escolar, servicio de USAER y educandos.

N. P	E D A D	SEXO	GRADO QUE CURSA	GR U P O	REPE TIDO R	DISCAPACIDAD O CONDICIÓN
01	06	F	PRIMERO	A	NO	AFRONTA BAPS Y DE LA COMUNICACIÓN
03	06	M	PRIMERO	A	NO	PROB. AUTISMO AFRONTA BAPS.
04	06	F	PRIMERO	B	NO	AFRONTA BAP DE LA COMUNICACIÓN
05	06	M	PRIMERO	C	NO	AFRONTA BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y DE LA COMUNICACIÓN
06	06	M	PRIMERO	C	NO	AFRONTA BAPS. DISC INTELLECTUAL
07	06	F	SEGUNDO	A	NO	AFRONTA BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE
08	07	F	SEGUNDO	B	NO	BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE BAJA VISIÓN
09	07	F	SEGUNDO	B	NO	BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y PROBLEMAS EMOCIONALES.
10	06	F	SEGUNDO	B	NO	AFRONTA BAPS Y PROB. BAJA VISION
11	06	F	SEGUNDO	C	NO	AFRONTA BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE
12	06	M	SEGUNDO	C	NO	AFRONTA BAP DE APRENDIZAJE

13	06	M	SEGUNDO	C	NO	DX TDAH DISFUNCIÓN CEREBRAL
14	07	M	TERCERO	A	NO	AFRONTA BAPS
15	07	F	TERCERO	A	NO	AFRONTA BAPS DE LENGUAJE
16	08	M	TERCERO	A	NO	AFRONTA BAPS DE LENGUAJE Y SOCIOFAMILIARES
17	07	F	TERCERO	C	NO	AFRONTA BAPS DE CONDUCTA
18	08	M	TERCERO	C	NO	AFRONTA BAPS SEVERAS DE COMUNICACIÓN Y APPRENDIZAJE
19	07	F	TERCERO	C	NO	AFRONTA BAPS CONDUCTALES
20	07	M	TERCERO	C	NO	AFRONTA BAPS Y PROBLEMAS DE LA COMUNICACIÓN
21	08	M	CUARTO	A	NO	DX TDAH AFRONTA BAPS
22	09	M	CUARTO	A	NO	AFRONTA BAPS
23	09	M	CUARTO	B	NO	AFRONTA BAP ASOCIADAS A EVC Y DISC INTELLECTUAL
24	10	M	QUINTO	B	NO	DIAGNOSTICO DE TRASTORNO BIPOLAR Y PROBLEMA SSOCIOEMOCIONALES
25	09	M	CUARTO	A	NO	BAPS COMUNICACIÓN
26	09	F	CUARTO	A	NO	AFRONTA BAPS DE APRENDIZAJE
27	09	F	CUARTO	A	NO	AFRONTA BAPS DE ATENCIÓN
28	09	F	CUARTO	A	NO	DX TDAH DX AFASIA Y DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

Los alumnos provienen de contextos socioculturales diversos y de familia nuclear biparental, nuclear, extensas. Se requiere favorecer la autoestima, el autoconcepto, la socialización, emotividad y estrategias para favorecer su resiliencia; ya que hay situaciones posibles dentro del contexto sociofamiliar que impactan en la conducta y la esfera sociofamiliar de los alumnos. Por ejemplo, el apoyo en el núcleo familiar en actividades escolares, situaciones en como separaciones con los padres generando conflicto en los educandos, otros aspectos como situaciones posibles a un probable duelo transitorio en algunos educandos.

1.8.- El caso de la escuela preescolar

El Jardín de Niños HK se encuentra ubicado en una zona comercial y de servicios de mediano y bajo nivel económico en el Municipio de Ecatepec. Se considera una zona urbana, En niveles de escolaridad hay escuelas de educación básica, centro de atención múltiple y nivel medio superior. Las barreras sociales que afrontan las familias que asisten a la escuela son de tipo socioeconómico, problemas de alcohol, tabaquismo, desintegración familiar y dificultades en la convivencia social. Esto es observable en las interacciones sociales de los padres con los docentes y sus hijos: manejo de pocos hábitos de disciplina, empleo de lenguaje poco incluyente, agresión verbal hacia los docentes, empleo de groserías etc.

La mayoría de las familias se dedica al comercio ambulante, desarrollo de las artes u oficios, otros son empleados de tienda, vendedores, oficios como estilista, panadero, puestos de comida, 3 padres de familia se dedican a recoger la basura, barrenderos. De acuerdo al censo realizado por la escuela un padre de cada 30 alumnos es profesionista (profesor, contador y abogado). Las madres de familia en su mayoría realizan trabajo doméstico en casas y dedicadas al hogar. Se menciona que los alumnos provienen de diversidad de familias: reintegradas, reconstruidas, binuclear y nuclear; algunos alumnos quedaron a cargo de sus abuelos, tíos o hermanos.

El jardín de niños cuenta con 7 grupos de clase: 3 grupos de 2° grado, 2 grupos de 3er grado, 2 grupos de 1°A, Y 1°B. En estas aulas se imparten el servicio de estimulación e intervención temprana. Teniendo una matrícula total de 210 alumnos; en cuanto a la estructura física de la escuela, esta cuenta con una biblioteca escolar, una dirección, un aula administrativa, una pequeña bodega donde se guarda material básico de educación física; se cuenta con salón de USAER; el patio escolar es amplio, considerado un espacio eficiente para realizar actividades lúdicas, físicas, o kinestésicas que requieran desplazamiento o movilidad. El patio esta entejado, permitiendo accesibilidad y comodidad en las actividades que se realizan con los alumnos.

Hay sanitarios para los niños y niñas, este preescolar, tiene 2 rampas de acceso para los alumnos con discapacidad motriz; se menciona también que en el patio escolar hay juegos diversificados como resbaladilla, columpio, sube y baja, un remolino; (estos juegos son utilizados por los alumnos a través de un horario establecido), tiene un área de chapoteadero. La Escuela tiene los servicios de agua, luz, drenaje y teléfono. Se tiene el espacio de cantos y juegos, recursos didácticos, es una pequeña aula, conocida como ludoteca, donde se realizan las sesiones de intervención temprana, para ello, esta sala se caracteriza por material y equipo básico de psicomotricidad.

La plantilla docente está conformada por 7 docentes titulares del grupo, 4 de ellas tienen la licenciatura en Educación Preescolar, una es pedagoga, la otra profesora tiene la carrera en educación Inicial, la otra docente es psicóloga educativa. También hay 1 responsable de

dirección, un promotor de Educación Física, asesor metodológico, un supervisor de educación preescolar, 1 promotor para la salud, (aquí son 5 docentes); se menciona también que hay dos docentes en servicio social de la carrera de preescolar, el equipo de USAER conformado por una docente de comunicación y a la vez de comunicación, trabajo social, psicólogo, directivo de USAER, asesor metodológico y supervisor de Educación Especial.

En esta escuela se aprecia un trabajo colaborativo entre las docentes, se percibe la convivencia, el diálogo de opiniones, el empleo de valores, normas reglas y uso de las relaciones dialógicas entre docentes, directivo, con los niños y los padres de familia.

También se observan acciones donde se fomenta la responsabilidad. Además, se tiene la paciencia y latencia ante el trabajo con la población infantil, por parte de la mayoría del profesorado.

Las aulas de trabajo son amplias y se consideran adecuadas para la atención a los alumnos, tiene buena iluminación, de mobiliario hay mesas y sillas de trabajo de triplay siendo básico, pero necesario y acorde para la edad y necesidades de los alumnos, se menciona que dentro de las aulas hay un pequeño librero, material didáctico básico y reducido para todos los alumnos como material de ensartado, ensamble, apilable y recortable. Las aulas tienen colocado en las paredes reforzadores visuales como móviles del alfabeto, el reglamento escolar, las normas de convivencia escolar, las vocales y los números del 1 al 10 y al 20. Así como el periódico mural del mes, el reglamento escolar, la rutina de actividades diaria y personajes de caricatura. Se comenta que el grupo está organizado por mesas de trabajo, en ocasiones en binas, por 3, 4 hasta 10 alumnos, alternando su organización entre niños y niñas.

El estilo de aprendizaje identificado en las evaluaciones es de la mayoría de los grupos auditivo kinestésico, su ritmo de trabajo de la mayoría de los grupos es moderado, con baja y alta actividad física, se observa que hay buena interacción entre docentes hacia los alumnos; respetando las necesidades de la mayoría de los alumnos, tratando de llegar acuerdos positivos cuando existen dificultades entre pares, los docentes son comprometidos con su trabajo mostrando interés por buscar información para ampliar su conocimiento, la relación entre alumnos es variable ya que se registran en el diario de observación algunas dificultades para tener una sana convivencia entre pares, problemas de relación social, dificultades de

atención y problemas de conducta, les es difícil respetar turnos, y normas dentro de los grupos, se encuentran en la etapa egocéntrica. Difícilmente aun comparten sus pertenencias, demandando mucho la atención de la maestra y de sus pares; se menciona que le es muy difícil mantener el orden, compartir materiales, jugar en equipo, realizar actividades alternadas, o actividades fuera del salón. Continúan con el desarrollo, adquisición y aprendizaje de su psicomotricidad gruesa, fina, lateralidad, esquema corporal, coordinación visomotora, procesos cognitivos, coordinación óculo manual, así como el desarrollo del lenguaje y el neuro-desarrollo.

La escuela por parte de las docentes trata de desarrollar un ambiente con valores caracterizado por ser un contexto educativo integrador ya que fomenta el respeto, aceptación a casi todos los alumnos, la población se observa sede alumnos con discapacidad en los patios dentro de la escuela, Las docentes valoran la importancia de la aceptación a la diversidad.

1.9.- El trabajo pedagógico de la USAER en la escuela preescolar

Actualmente en esta escuela hay 10 alumnos en atención de por parte del servicio de la USAER: un alumno con NEE asociadas al autismo, un alumno con problemas en el neuro-desarrollo, una alumna con discapacidad intelectual, 1 alumno con diagnóstico de TDAH, una alumna con problemas de aprendizaje y daño neurológico; se menciona que este preescolar una de las problemáticas que ha enfrentado son tener una población mayoritaria con severos problemas en el área de lenguaje, así como trastornos severos del lenguaje que obstaculizan el desarrollo de la expresión oral, la competencia comunicativa y el lenguaje escrito. Por tal motivo la USAER se han brindado orientaciones, asesoría e intervención educativa en grupo a todos los alumnos, orientación, asesoría y acompañamiento a padres de familia, docentes.

Se coloca aquí la estadística de esta Escuela, lo cual fue realizado por parte de todos los integrantes de la Escuela Regular.

EDAD	GRADO/GPO	DIAGNÓSTICO
5 ½	3°A	Problemas de la comunicación y problemas de aprendizaje
5 ½	3°C	Problemas de Lenguaje

5 ½	3°A	Problemas del Neuro-desarrollo.
-----	-----	---------------------------------

5 ½	3°D	Diagnóstico médico de TDAH y Problemas de la relación social y la comunicación
5 ½	3°A	Diagnóstico de problemas de Neuro-desarrollo y trastorno expresivo del lenguaje
4 años	2°A	Trastorno expresivo receptivo del lenguaje
5 ½	3°A	Diagnóstico de autismo y mutismo de lenguaje
5 ½	3°B	Problemas severos de aprendizaje
3-12 meses	2°B	Problemas del lenguaje
05 1/2	3°B	Problemas severos del lenguaje
2 ½	1°A	DX severo de daño neurológico y secuela de PCI.

5 ½	3°A	Problemas del desarrollo metabólico y problemas severos del habla.
-----	-----	--

Las docentes titulares emplean como estrategia de aprendizaje los cantos, juegos, la mediación, el trabajo en equipo, manejo y uso de valores, normas, reglas, el empleo de técnicas de modificación conductual como el uso de la economía de fichas, historias visuales, el diálogo, el desarrollo de la competencia comunicativa; así como el monitoreo; siendo funcional en el grupo. Tres docentes que tienen su reglamento escolar en la pared. (Las estrategias para el manejo de la conducta se han brindado por parte del servicio de la USAER).

De acuerdo al diagnóstico escolar y el perfil grupal los alumnos enfrentan barreras de conducta, sociales como la (sobrepotección) y problemas severos de lenguaje y aprendizaje; por lo que se sugieren estrategias para aminorarlas en los contextos escolar, áulico, y sociofamiliar. De acuerdo con la entrevista realizada a las docentes escolares, la mayor parte de las familias son desintegradas, construidas y reconstruidas, binuclear, nuclear y una familia homoparental; los alumnos están al cuidado de los abuelos, o hermanos mayores, madre de familia, la mayoría de los padres tienen una escolaridad de secundaria y primaria, y trabajan en el comercio informal (con horarios de tiempo completo). Pero tratan de cumplir con los materiales requeridos por parte de las docentes, se menciona que los padres no asisten en su mayoría a las juntas y actividades programadas por la institución escolar de 225 padres solo asisten 3.

En cuanto al contexto sociocultural, se tiene una población escolar diversa, los alumnos el 100 % su lengua materna es el español mexicano, la población infantil que asiste están en un

rango de edad de 4 a 5 años; pertenecientes al municipio de Ecatepec. Las familias son conformadas por familias nucleares, extensas y reconstruidas, en su mayoría se dedican al comercio informal y algunos oficios, el 5% de los padres de familia cuentan con estudios de licenciatura, las madres son amas de casa.

Se realizó observación de alumnos con discapacidad dentro del grupo regular conformado por 25 alumnos. De acuerdo a la evaluación pedagógica realizada por la docente de grupo y el equipo de la USAER se obtuvieron los siguientes resultados: el grupo realiza con apoyo y monitoreo del docente actividades psicomotrices, la alumna R presenta buen dominio en el empleo de la técnica del rasgado, así como respetar y considerar los contornos de las imágenes, aún siguen en proceso y adquisición de los procesos neurológicos de maduración y actividades perceptivo-sensoriales; así como la alumna J muestra buen control motor, (pinza fina) buena coordinación viso-motriz y espacial; y logra de forma completa llenar los espacios de un contorno utilizando las yemas de sus dedos, otro alumno que se encuentra en un nivel de actividad curricular destacable del grupo es el alumno E lo cual se muestra un dominio del conocimiento del esquema corporal, noción temporal, espacial y referencial.

Otros alumnos como L, D, R y A mostraron barreras de conducta y de aprendizaje para realizar las actividades propuestas. En el campo formativo de lenguaje y comunicación se empleó el uso de un cuento gigante y el uso de las estrategias y modalidades de lectura; lo cual se recabó los saberes previos de los alumnos, obteniendo el interés por la mayoría de los educandos, expresando lo que los niños sabían, destacando aquí en este proceso el alumno E, empleó la predicción, inferencia de imágenes, preguntas generadoras, palabras claves, se menciona que tiene un amplio y variado repertorio lingüístico verbal, posteriormente se menciona que se le facilita comunicarse y expresarse de forma oral y corporal con sus pares y adultos. La mayoría del grupo ante la lectura del cuento expresa ideas básicas, mencionan algunos adjetivos calificativos de los personajes, emplean como recurso del lenguaje la descripción de objetos, lugares, animales, expresan emociones que les causó el cuento, enuncian algunas onomatopeyas de un sustantivo y expresan que fue lo que se leyó y que les gustó del cuento. Aún requiere favorecerse esta competencia, así como los procesos cognitivos como la atención, observación, el lenguaje, el respeto de turnos al hablar.

En cuanto al empleo del dibujo, de acuerdo a Emilia Ferreiro, el grupo aún continúa en el proceso y adquisición del dibujo utilizan símbolos gráficos como el garabato para representar cosas, que para ellos representa un símbolo, como su familia, un personaje de cuento, en algunas producciones podemos observar el inicio de construcción de la forma, distribución del espacio. Aquí podemos mencionar que algunos alumnos como J, F y Mojamed han iniciado con la etapa se encuentran en la etapa del **garabateo con control y con nombre**: el primero caracterizado por que sus movimientos motrices finos son torpes motrizmente, además tienden a ser repetitivos de figuras más cerradas, se evidencia más control en sus trazos.

El siguiente “garabateo con nombre” el alumno sus garabatos lo hace con intención y no sólo por placer, por eso, adquiere valor de signo y símbolo, y por eso le asigna un nombre. Es decir, pasa del pensamiento de movimiento simple a pensamiento imaginativo, esto sucede aproximadamente a los 3 años y medio. La mayoría aún continúa con el garabateo sin control caracterizado por que sus movimientos son impulsivos, sin dirección definida, abarca todo el espacio disponible en el papel y lo hace con gran placer.

En cuanto al campo formativo de desarrollo personal y social los alumnos interactúan entre pares, expresan sus necesidades comunicativas de forma corporal y gestual; también a través del grito, se menciona que el grupo se encuentra en una etapa egocéntrica caracterizada por que a los niños les cuesta mucho trabajo compartir sus pertenencias, ayudar a los demás, quieren ser el centro de atención del maestro se menciona que algunos alumnos resuelven sus problemas a través de la agresividad, tal es el caso del alumno L. También, hacen uso de algunas frases de cortesía, al dirigirse ante una figura de autoridad. Algunas barreras de conducta son: disruptivas en el contexto escolar y áulico, conductas lesivas con sus pares, y agresión física con los demás, actitudes de violencia con sus pares, no son tolerantes ante la frustración.

1.10.- La práctica docente en una USAER del Estado de México

La práctica docente “es una praxis social, objetiva e intencional” en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el

proyecto educativo de cada país delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000, p.21). Por lo tanto, la función del maestro:

- Trasciende la concepción técnica de que solo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clase.
- Media el encuentro entre el proyecto político-educativo (estructurado como oferta educativa) y sus destinatarios.
- Por ser un agente social, el trabajo del maestro está expuesto a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quien labora, haciendo de su quehacer, una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza.
- Entre personas: Sus alumnos, maestros, padres de familia, autoridades y la comunidad.

Las dimensiones de la práctica docente de Cecilia Fierro las puedo entender como las diferentes acciones que realiza el docente en su labor con el objetivo de resolver problemas y tomar de decisiones en los diferentes ámbitos de su práctica pedagógica; permitiendo así situaciones que favorezcan las experiencias de aprendizaje; generando así un análisis reflexivo en cada una de ellas en el contexto escolar y socio-familiar: las personas con las que interactúa: los alumnos, los padres de familia, los docentes, así como las autoridades escolares y la comunidad; ya que estos integrantes es donde socializa el docente, a través del diálogo, la socialización, las relaciones sociales, interacción y las competencias socio-emocionales que desarrolla en el aula y la escuela, que lo llevarán a establecer situaciones didácticas de enseñanza aprendizaje fructíferas con sus alumnos. Propiciando aprendizajes significativos, duraderos.

Considero aquí la dimensión personal, ya que empiezo a hablar un poco sobre mí, sobre como llegue a hacer profesor, empezando a reconocermelo como un ser histórico, considerando la trayectoria y el sentido que tiene la práctica docente: soy el docente Juan Abel Pineda Galicia, con preparación académica de Licenciatura en Educación Especial, licenciatura en Comunicación humana y pasantía en Lingüística antropológica. Así como Especialidad en trastornos del Espectro autista y Neuro-desarrollo infantil por la UAM, IPN, y el INP (Instituto Nacional de Pediatría). Así como certificación en atención temprana por la Facultad

de medicina de la UNAM, así mismo he tomado cursos con diversas temáticas en el ámbito de psicología y pedagogía y la salud para la atención a la discapacidad y los problemas del lenguaje en niños y adolescentes.

Una de las decisiones que me llevaron a ser docente, fue que un amigo, tenía un hermano con discapacidad intelectual y autismo severo, el cual para su aprendizaje, su mamá siempre nos invitaba a algunos compañeros de clase y a mí a formar parte de sus actividades y rutinas, pues recuerdo que cada viernes hacíamos pijamadas, leíamos cuentos, veíamos películas, hacíamos las tareas desde el viernes, contábamos historias, acampábamos en el parque de su casa en la noche; también observaba que asistían otros maestros a su casa como su maestra sombra y sus terapeutas a su casa para regularizarlo y apoyarlo, lo cual, fueron algunos motivos que me motivaron para la atención a la discapacidad en los niños y los adolescentes. Recuerdo que a mí me agradaba ayudarlo. Pues yo dije, recordando el pasado, yo quiero ser maestro terapeuta o sombra para apoyar a los niños con alguna discapacidad, ayudar, pues reconociendo mis habilidades tengo la cualidad de escuchar a los demás, soy paciente con la gente, tengo vocación para servir a los demás, soy sociable, me gusta hacer maquetas, diseñar materiales didácticos, hacer manualidades, también soy muy emocional, comunicativo, muestro interés por leer y realizar investigaciones sobre la discapacidad, el comportamiento de las personas.

Así como me interesa saber cómo apoyar a las personas con discapacidad en el campo educativo y de la rehabilitación. Considero aquí la **dimensión personal** donde reconozco mis cualidades, dificultades, circunstancias de la vida personal, relacionando mi trabajo con la vida cotidiana. Se expresa también que, gracias a mis padres por su apoyo incondicional en mis decisiones, ya que sin ellos no lo hubiese logrado. Aunque ellos querían que estudiara para ser dentista, técnico radiólogo o veterinario. Lo cual, si les hice caso al presentar los exámenes de admisión, pero no los pase jeje. Además, otra carrera que me interesó al elegir fue la de Ciencias de la comunicación. Menciono que provengo de una familia con estatus económico medio y bajo. Provengo del Estado de México, en el municipio de Texcoco; (actualmente también vivo allá, pero rento un pequeño cuarto en el distrito federal, en la delegación Venustiano Carranza).

Laboro en el Estado de México y soy docente de apoyo en los Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER en los servicios de Educación Especial en el área de la comunicación, por lo que trabajo en Escuelas de Educación Básica junto con el equipo multidisciplinario que conforma la USAER N° X integrado por psicología, trabajo social, lenguaje, pedagogía y dirección; atendemos 6 escuelas, 4 de ellas son de preescolar y 2 primarias. Hay una escuela que se atiende por extensión en la comunidad de Los Reyes la Paz.

La USAER No. X brinda el servicio por extensión educativa que esto quiere decir que atendemos otras escuelas de forma alterna si ellas lo demandan. Asistimos a cada una 2 veces por semana, 3 a la semana y nos rotamos los días. Mi función en las escuelas como docente de apoyo en la Educación Regular en el área de la comunicación y el aprendizaje es brindar estrategias para favorecer e incrementar las habilidades comunicativas, la competencia comunicativa y dar respuesta educativa a las Necesidades Educativas Especiales (SEP, p.43.) a los alumnos que asisten a las escuelas, por medio de intervención educativa grupal de alumnos por medio de la planificación de actividades intencionadas para favorecer el desarrollo comunicativo, incrementar las habilidades lingüísticas, apoyar para incrementar los procesos de la lecto-escritura, la comprensión lectora, o en si caso en base a las necesidades del diagnóstico elaborado en la escuela, así como brindar orientación y asesoría psicopedagógica a padres de familia, docentes, directivos y con los supervisores para la mejora de los aprendizajes y el desarrollo integral de los educandos.

Las relaciones sociales que tiene la USAER son conflictivas ya que la concepción del servicio que tienen los docentes es que no trabaja la unidad, o para ellos las sugerencias son poco o nada eficientes para su atención educativa y que nosotros como la USAER, no sabemos lo que estar en grupo, no atendemos a la diversidad, y venimos solo una vez al mes. Así que, la convivencia con los docentes en la mayoría de las escuelas a excepción del Jardín de niños G es buena. Nos toleran poco, a veces nos hablan, la mayoría no, sí nos dejan intervenir con los niños, pero el profesorado prefiere que les hagamos su trabajo, les damos las sugerencias en relación al trabajo pedagógico con los niños y solo las guardan pero no las hacen, por lo tanto no hay retroalimentación. Al final terminan los profesores echándole la culpa al servicio de la USAER de sus necesidades y dificultades.

Aquí expreso los valores que aplico en mi práctica docente con mis compañeros de trabajo de la Unidad de Apoyo, los docentes titulares, directivos escolares, alumnos, padres de familia y comunidad: como docente empleo el respeto, ante todo, manifestándolo en las formas de actuación ejemplo: empezamos por el saludo verbal por medio de la expresión ¡buenos días! a docentes, padres, alumnos. Se socializa la interacción y el diálogo con los docentes, a través de la escucha, la empatía, el respeto de turnos, para mí es muy importante el valor de la humildad, ya que yo creo que aprendo de todos los docentes, les doy su lugar como especialistas frente a grupo.

Otro ejemplo es la cordialidad y la comunicación, tratando de mediar conflictos por medio de las asesorías, y la expresión corporal, tratando de resolver y enfrentar los problemas a través de la calma, socialización, empatía, disposición y emotividad. Menciono en este campo de trabajo docente acepto que es difícil, ya que en muchas ocasiones se observan quejas, exigencias, y concepciones que se tienen de la USAER, como son:

Maestra A: los maestros de USAER son incompetentes y no trabajan

Maestro O: mmh el servicio de USAER ni vienen y si lo hacen solo es un día y ya creen que atendieron la escuela

Maestra A: haz, haz, haz, te sugiero esto, lo otro, eso no sirve maestro, vengan y díganme ¿Cómo lo hago para atender a los niños especiales?

Maestra 4: Los niños con NEE, ¿cuándo los van a atender?, llévense a los niños para que les den un tratamiento especializado. Pues yo no soy especialista, cuanto tiempo ya llevamos y el niño S no sabe leer, escribir, contar etc. Pero también considero que ya es parte del trabajo pedagógico escolar.

Maestra 5: Por favor ya que desaparezca eso de USAER y eso de la Educación Especial es puro trabajo administrativo, nos saturan de trabajo, muchas políticas educativas y nada de trabajo. Porque están aquí siguen llegan y llegan niños con NEE

Maestra 6: La USAER, nomás dan molestias, y nos quitan el tiempo, realmente no atienden a los alumnos.

Maestra C: Psicología, lenguaje, aprendizaje, trabajo social ¿qué hacen? ¿Por qué se encierran en su cubículo todos los días? Y ¿el trabajo pedagógico con los niños con NEE? no hace nada.

Director escolar A: Les dejamos encargados a nuestros niños y no los apoyan, se les solicita que apoyen mucho al grupo de la maestra Azu, ya que se les hizo un favor de que 4 chicos con NEE estén con ella y la maestra no sabe qué hacer.

Directora Escolar B: ¿Dónde están los profesores de la USAER? Solo se la pasan haciendo mil cosas administrativas de no sé qué, ¿Cuándo van a tender a nuestros niños?, si así van a seguir yo no quiero la USAER, Llévensela y déjenme mi espacio. Pues por eso siguen y siguen llegando niños con problemas a nuestra escuela.

Esos diálogos colocados aquí, son las concepciones de algunos docentes, sobre el servicio de la USAER, y rescato la importancia de la dimensión laboral.

(Diario de Campo del 23-10-2019).

Docentes y también alumnos, realizan actitudes discriminatorias y de exclusión para algunos alumnos que afrontan barreras en el aprendizaje, que los invisibilizan y no les permite acceder a actividades educativas adecuadas.

La población que asiste a la escuela es diversa, provienen de familias distintas, como nucleares, binucleares, reintegradas, diferentes contextos socioculturales, algo que impacta aquí, para la escuela homogenizadora en la institución es *la religión*, pues repercute para la elaboración de las “actividades normativo escolares” propuestas en la escuela, como la *participación y elaboración del homenaje escolar, el saludo a la bandera, participación en actividades cívicas* o celebraciones nacionales del país como *elaboración de la ofrenda del día de muertos*, participar en un bailable escolar, celebración del día del niño o la navidad; etc.

En cuanto a la dimensión didáctica mi función como docente de la USAER, es brindar orientación, asesoría y acompañamiento a los docentes del aula, padres de familia, que permitan favorecer por medio de estrategias didácticas la atención educativa de los alumnos que se encuentran en mayor riesgo educativo, alumnos que afrontan Barreras para el aprendizaje en los 3 contextos donde interactúan los alumnos, en la intervención y atención

educativa a la diversidad me dirijo con los docentes, los padres de familia y alumnos; brindando estrategias que favorezcan su área de oportunidad, considerando su estilo de aprendizaje y realizando una evaluación pedagógica inicial que permita identificar el nivel de competencia curricular del alumno, identificando procesos de desarrollo, áreas de desarrollo. A su vez se aplica un instrumento para la evaluación del contexto sociofamiliar

Una vez con esta información, en conjunto con el equipo multidisciplinario de apoyo se toma decisiones y acciones pedagógicas que impacten esas necesidades identificadas, aminorando, disminuyendo o eliminando las barreras identificadas. Entre algunas son: se realiza la elaboración en conjunto con el equipo multidisciplinario de la propuesta curricular adaptada de los alumnos con BAP en conjunto con el docente titular, aunque muchas veces se niegan a participar justificándose que eso no les toca a ellos. La construcción y elaboración del informe psicopedagógico de los alumnos, elaboración de los ajustes razonables por bimestre a la currícula del alumno que permita su flexibilización en base a su capacidad cognitiva.

Se realiza intervención pedagógica en el aula, que permite favorecer los aprendizajes esperados de manera grupal de los alumnos, haciendo énfasis en los educandos que afrontan BAP. En conjunto con el docente y acciones escolares que permitan la sensibilización de la comunidad escolar para facilitar el acceso, la permanencia, participación y egreso de los alumnos y la aceptación a toda la diversidad escolar, pues considero que de la diversidad aprendemos todos y podemos aprender *multiculturalmente*.

CAPITULO II

SENTIDO Y OBSTÁCULOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA

Este estudio se enmarca en un trabajo cualitativo, lo que interesa es analizar la práctica docente en una USAER en las áreas de Aprendizaje y de Comunicación, a través del **modelo la investigación acción** que me llevará a identificar los obstáculos que enfrentan los alumnos dentro del aula para el aprendizaje de la lecto-escritura. Posteriormente generar un análisis reflexivo sobre mi actividad auténtica, las dificultades encontradas y la importancia y retos de este aprendizaje en los alumnos.

La investigación-acción se presenta en este caso, no solo como un método de investigación, sino como una *herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo*. Por cuanto, se asume una postura onto-epistémica del paradigma sociocrítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora. En la investigación- acción no solo se busca la comprensión, si no de llegar a la reflexión y capacidad de búsqueda, indagación del ¿Cómo? ¿Cuándo? Y por qué se da el determinado fenómeno u hecho sucedido; puesto que además de esto, se pretende el diseño de un cambio y de *ser posible una mejora* a partir del diseño de propuestas de intervención docente, revalorando y resignificando la práctica pedagógica, que me permitirá transformar mi labor y practica autentica docente (citado en Latorre, 2003, p.24).

Se considera el método de la investigación-acción como método para indagar e intervenir en el análisis de la práctica pedagógica, en este caso, un hecho que es una idea de interés a los maestros, problemática pedagógica que conflictúa su práctica docente, un hecho situación que sucede en la escuela que es de interés, inquietud, o puede ser también alguna situación o tema que dificulte el quehacer docente; lo que lo lleva a formarse en el papel de investigador, donde la finalidad o propósito de este método es “mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”.

2.1.-Enunciación del problema

Conocer los obstáculos que enfrentan en las aulas los alumnos integrados de educación básica para el acceso a la lecto- escritura.

2.2.-Preguntas de investigación

- 1.- ¿Cuál es el sentido o percepción de la enseñanza de la lecto-escritura que tienen los profesores para sus alumnos?
- 2.- ¿El aprendizaje o dificultades de la lecto-escritura ha sido una causa para excluir y generar desigualdades en los alumnos?
- 3.- ¿Para los niños, ¿qué significado y usos le dan a la lecto-escritura en la escuela y fuera de las aulas?
- 4.- ¿De qué manera el enfoque de la interculturalidad podría favorecer este aprendizaje y coayudar a los docentes?

2.3.- Objetivo general

Obtener información sobre las barreras en las aulas para el acceso a la lecto-escritura en las escuelas por medio de la observación en las aulas, el registro del diario de campo durante el acompañamiento con los docentes, alumnos y padres, y la aplicación de cuestionarios como punto de partida para el análisis de las prácticas en la USAER desde un enfoque intercultural.

2.4.- Objetivos específicos

- 1.- Contrastar el marco de la política educativa internacional y nacional con los procesos de inclusión locales que atiende una USAER.
- 2.- Indagar las causas de la exclusión y la invisibilización que enfrentan de los alumnos con discapacidad incluidos en dos escuelas regulares, de preescolar y primaria.
- 3.- Resignificar desde el enfoque intercultural el papel del docente mediador, específicamente la necesidad de que se planifiquen y ejecuten las adecuaciones curriculares dentro del grupo regular.

4.- Analizar de manera crítica las prácticas auténticas en aprendizaje y comunicación en la USAER en relación a la adquisición de la lecto-escritura y la convivencia escolar.

2.5.- Supuesto de investigación

Los alumnos afrontan barreras para acceder a la lecto-escritura y el desarrollo del lenguaje generadas por la falta de adecuaciones curriculares, lo cual generará prácticas educativas excluyentes para los alumnos y situaciones de conflictos entre docentes.

2.6.-Supuesto de acción

Que los docentes organicen el tiempo y recursos para elaborar y aplicar ajustes curriculares razonables que consideren el proceso de aprendizaje de sus alumnos en los aspectos de lecto-escritura y comunicación.

2.7.- Planteamiento del problema

En esta investigación se identifican obstáculos que afrontan los alumnos para el acceso a la lecto-escritura; lo cual limita sus oportunidades de aprendizaje y participación en las aulas, impactando las situaciones en que se encuentran.

2.8.-Justificación

Por lo consiguiente, en las aulas el profesorado ante la situación educativa escolar genera un rezago escolar y atraso en las experiencias de aprendizaje, así como posibles etiquetas en los educandos, los invisibilizan produciendo segregación y olvido. El no considerar al otro traerá consigo posible deserción escolar y desigualdad. Si no existe una buena educación y estimulación que potencie esta capacidad cognitiva “**lecto-escritura**” se estaría impidiendo que los niños y adolescentes puedan desarrollar otras capacidades intelectuales y humanas adecuadamente, un desarrollo como tal integral. Por lo que es necesario investigar la actuación del profesorado regular y de USAER en las aulas reflexionado sobre su práctica.

Consideremos que la lectoescritura es esencial para la adquisición de conocimientos. Leer, es una de las habilidades que podemos adquirir, esta nos acompañará a lo largo de nuestras vidas y permitirá que adquiramos conocimientos, saberes, intercambiar, interactuar, socializar con la información y sobre todo que podamos entender el mundo y todo lo que nos rodea. Podemos desarrollar un argumento que explique que la lengua escrita es un objeto de

conocimiento, la lengua escrita pasa por un proceso psicológico: segmentación, procesos de maduración, adquisición, conciencia fonológica y habilidades cognitivas y perceptivas, que da cuenta de muchas cosas, un conjunto de fenómenos o de objetos de la realidad. La escritura representa a la lengua hablada por medio de marcas permanentes y visibles, es signo de primer orden; representa directamente la *significación con el mundo*. Pues la escritura modifica nuestras **representaciones lingüísticas** (Zamudio, 2010).

Mencionemos también, que la escritura es una parte importante del proceso de comunicación, no solo como medio de comunicación, sino también como fuente de poder, como necesidad social, y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas y deja un aprendizaje conceptual. Otro ejemplo práctico esencial donde hacemos uso de la lectura y la escritura, en la vida práctica es que con ella podemos viajar a cualquier sitio sin desplazarnos a ningún lugar o que podamos ser la persona que queramos ser por un momento. Y es que el leer, nos abre las puertas del conocimiento y da alas a nuestra inspiración e imaginación.

Muchos autores expresan que la lectura y escritura van ligadas y son dependientes una de la otra, porque ambas se dan de forma gradual e interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje. A partir, de esta experiencia personal considero que la escritura es el resultado del aprendizaje de la lectura, o sea, el reconocimiento de las letras: signos, símbolos, representaciones, entre otros. Es decir, cuando el niño conoce y reconoce los signos y símbolos, procede a expresar en forma escrita. Plasmando con su mano de tinta a papel.

En la presente tesis se aborda como problemática central el tema de la lectoescritura desde la experiencia del trabajo docente como una forma de proponer un análisis y estrategias alternativas por medio de una propuesta de trabajo con el enfoque intercultural para una efectiva enseñanza de la lectura y escritura en nuestros educandos. La propuesta educativa es a través del diálogo, acompañamiento, orientación, asesoría a docentes y alumnos. La principal justificación de esta investigación es entender y dar soluciones por medio de diálogos interculturales que permitan dar respuestas oportunas de solución a la presencia de los problemas de aprendizaje o BAP (barreras de aprendizaje) en la adquisición del aprendizaje de lectura y escritura en los alumnos de Educación Básica. El conocer ¿Qué piensan los docentes de la Lecto-escritura? ¿Cuál es su labor como docente frente a grupo frente a esta problemática de prioridad presentada? ¿A qué se enfrentan los docentes y si esto

les ocasiona o no situaciones de conflicto, tensiones en su práctica docente? Se menciona que se tiene en los registros de campo poco o nulo empleo de métodos de la lecto-escritura, así como la falta del diseño de estrategias o técnicas diversificadas para su enseñanza y aprendizaje en las aulas.

De acuerdo a los planes de estudio revisados de la SEP programa de estudio de 1993, 2011 y el 2018 de la asignatura de lenguaje y comunicación, español y lengua materna no se sugiere al docente la aplicación de métodos de lecto-escritura específicos, sino la elaboración de actividades recurrentes, proyectos y material diverso que el docente considere, dando prioridad al desarrollo del lenguaje oral y escrito con fines intencionales y propósitos comunicativos en la vida cotidiana, así como el desarrollo de la competencia lingüística.

La lectura y escritura son uno de los rasgos de la normalidad mínima y dentro de los campos de formación de la Educación Básica una de sus finalidades es desarrollar competencias comunicativas y de lectura en los estudiantes a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje, en la práctica comunicativa de los diferentes contextos.

La problemática identificada en las escuelas que atiende la USAER, surge por la necesidad que enfrentan no solo una institución, si no en las escuelas de Educación Básica de la zona, expresada esta información en las reuniones de los consejos técnicos escolares (CJT); pues una de las dificultades que afrontan los niños en los diferentes grados, en el trayecto y al egreso de la educación básica es que se observa, que no se logra cumplir con el propósito de la adquisición de la lectura y la escritura; considerando en sí la comprensión de la misma.

Pues se aprecia en las aulas que muchos de los estudiantes se encuentran en proceso de la adquisición del lenguaje escrito, se menciona que todavía no hay correspondencia sonora gráfica (fonema grafía), en otros alumnos hay desconocimiento, confusión sustitución de las grafías, dificultades de articulación, pronunciación, fluidez. En grupos de escuela alta los alumnos que si leen no comprenden lo que leen, también hay dificultades al parafrasear un texto, o construir un comentario o idea personal de lo que leyeron (V. PISA, 2018). También genera desigualdades en los educandos, control de poder en el profesorado, e invisibilizan a los estudiantes.

Considero que el contenido de esta investigación les servirá a docentes en servicio, personal investigador educativo, instituciones educativas que realizan investigaciones educativas y docentes en formación, así como personal con carreras afines a la educación como terapia de lenguaje, lingüistas, psicólogos educativos, familias entre otros.

2.9.- Observación participativa

La investigación se inicia a través de la observación participativa, se registra de acuerdo al perfil grupal elaborado por los docentes y con la orientación de USAER sobre las actividades que realizan los alumnos enfrentan BAPS en el contexto de las actividades del grupo regular: los alumnos muestran dificultades significativas en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito, así como un déficit en habilidades de cálculo. (Se escribió en el diario elaborado el ciclo 2018-2019 que los alumnos no comprenden lo que leen, presentan problemas en la maduración y dificultades en las habilidades cognitivas, sin mencionar que los alumnos muestran aun las limitaciones grafofonéticas pertinentes al leer, confusión en la conciencia fonológica y fono-ortográfica y dificultades en la expresión oral). Se registró en el diario de campo que la ausencia de este aprendizaje trae consigo en los párvulos desajustes en las escuelas de Educación Básica como la segregación, prácticas exclusivas, rezago escolar y etiquetación.

Se registró la presencia de limitaciones en el contexto áulico para el buen desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos, así como pobre desarrollo en las habilidades lingüísticas, los alumnos presentan NEE, derivados a problemas del habla y la comunicación tales como son fallas de articulación para la producción de los fonemas, la pronunciación, fluidez, lo cual también son motivos de exclusión.

Además de dificultades en las habilidades del cálculo mental y razonamiento lógico, los alumnos no comprenden lo que leen y en escuela alta tampoco son capaces de crear su propio comentario personal o identificar la idea principal, hay dificultades para la organización y comprensión de textos.

También se identifican por el servicio de psicología problemas socioemocionales y de conducta. Se describe que estas barreras se encuentran inmersas en el contexto áulico y considero que también en el contexto sociofamiliar por la falta de apoyo educativo y poca

estimulación de este aprendizaje en casa (SEP, 2012). Y barreras sociales y actitudinales que las generan posiblemente el profesorado, estas se manifiestan al rechazar a los alumnos, etiquetarlos, invisibilizarlos y prácticas educativas que los orillan a la discriminación, exclusión, y por último a la deserción escolar.

Para fines de esta investigación se utilizaron los instrumentos de USAER que permiten entender esta problemática en el contexto escolar, áulico y sociofamiliar. Se realizó un cuestionario general a docentes, que permita recabar información acerca sobre su experiencia con los alumnos en relación con las dificultades que ellos han tenido para consolidar la lectoescritura. Se elaboró un cuestionario a padres de familia que permita conocer la manera en cómo apoyan a sus hijos en este aprendizaje, así como saber de qué manera fomentan los hábitos por la lectura.

Se utilizaron los niveles de conceptualización de la lecto-escritura de Emilia Ferreiro, modificado al contexto educativo, que permitirá analizar los niveles de conceptualización de la lecto-escritura. Y se utilizó el formato de registro de evaluación del proceso de la lecto-escritura de Nemirovsky (1999).

2.10.- Instrumentos aplicados en USAER

Se describe aquí, la labor de la USAER, el trabajo docente junto con las escuelas regulares; al inicio del ciclo escolar se realizó previamente la aplicación de instrumentos de diagnóstico como son: guías de observación, entrevistas a padres de familia, a docentes de aula regular, se acompaña mediante la observación, la orientación, asesoría e intervención psicopedagógica a los docentes para elaborar su perfil grupal de alumnos, así como identificar su canal de aprendizaje, elaboración de entrevistas psicosociales que nos permite conocer a las familias, así como la obtención de las necesidades en los 3 contextos donde interactúan los alumnos: escolar, áulico y socio-familiar. Aquí identificamos necesidades, apoyos y dificultades que obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. Todas estas actividades diagnósticas se hacen en conjunto con los docentes escolares, directivos y el consentimiento y la autorización de los padres de familia. También por parte de la USAER se aplican otros instrumentos diagnósticos más personalizados como baterías para identificar el coeficiente intelectual, baterías de lenguaje para evaluar las habilidades

comunicativas de los educandos, si es necesario aplicación de pruebas proyectivas que permiten la obtención de rasgos probables socioemocionales etc.

2.11.- Guía de observación

Esta guía, nos permite identificar los *recursos disponibles en el aula, la observación del estilo de enseñanza del docente, formas de enseñanza y la observación del alumno dentro del contexto áulico*; y su interacción en el grupo. Al final se realiza un reporte con las sugerencias a proseguir.

La aplicación de estos instrumentos permite obtención de la información del aula en aspectos de recursos didácticos con la que se cuentan, mobiliario, ubicación del grupo, infraestructura escolar, ambiente áulico, tipos de estrategias que efectúa el docente en clases. En cuanto a los alumnos podemos identificar el canal y ritmo de aprendizaje a través de la observación y la aplicación del instrumento colocado abajo, basado en el “Modelo de programación neurolingüística de Bandler y Grinder” del Material auto instruccional para docentes y orientadores educativos.



**UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR I
 GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EL PERFIL GRUPAL**

I. DATOS GENERALES

Nombre del docente: _____
 Grado y grupo: _____ Fecha de elaboración: _____
 Número de alumnos en el aula Mujeres _____ Hombres _____ Total: _____

II. ESPACIO AULICO

* descripción física del salón (proporcionalidad, condiciones, etc.)

* Materiales didácticos (equipo de cómputo, tecnología, etc)

* Mobiliario escolar (condiciones)

* Iluminación y ventilación

* Seguridad para el desplazamiento y desarrollo de las actividades áulicas en el proceso enseñanza/aprendizaje

* Distribución y organización del grupo

* Existen adecuaciones en el aula SI () NO () ¿Cuáles?

III. OBSERVACIÓN DEL ESTILO DE ENSEÑANZA

* ¿Cómo es la Relación docente alumno, alumno –alumno? (fomenta la competencia comunicativa, de que manera)

* ¿Cómo es el ambiente de trabajo?

* ¿Cómo es la comunicación entre docente y padre de familia?

* ¿Cuáles son las acciones que fomenta el docente para motivar la participación de los alumnos y los padres de familia?

* ¿Cómo desarrolla el docente en el aula los valores, las reglas y el seguimiento de normas e instrucciones con sus alumnos y cuáles son estos?

I. OBSERVACIÓN AL ALUMNO.
 Estilo de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Características	El total del grupo	Alguna parte del grupo	Ninguna parte del grupo
Motivación hacia el trabajo escolar	-sin motivación			
	-motivado/a por la mayoría de los temas de estudio			
	-motivado por algunos temas concretos			
	-motivado por aspectos escolares			
	-motivado hacia actividades artísticas o científicas			
	-motivado por actividades lúdicas			
Ritmo de trabajo	De acuerdo a lo solicitado en el desarrollo de actividades propiciadas por el docente			
	-lento			
	-Rápido			
	-ausente			
Constancia en el esfuerzo	-sin constancia			
	-capacidad de atención y concentración			
	-con afán de superación			
	-propositivo			
Actitud ante los errores y/o dificultades	-frustración			
	-aceptación			
	-estrés o angustia			
	-abandono			
	-perseverancia			
Respuesta a los cambios en las rutinas del trabajo	-tolerancia			
	-abandono			
	-respuesta reflexiva			
	-negación			
	-desorientación			
	-respuesta irreflexiva			
Canal de percepción por donde se le facilita el acceso a la información				

CONCLUSIONES Y/U OBSERVACIONES RELEVANTES:

Condición de discapacidad, Barreras de aprendizaje, lengua, tipos de familias.

Este instrumento N°1, *guía de observación* permite identificar los recursos materiales disponibles en las aulas, así como conocer las formas de enseñanza e implementación de estrategias por el docente, y formas de trabajo de los alumnos, así como considerar e identificar el estilo de aprendizaje del alumnado.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL AULA

Docente _____ Grado _____ Grupo _____
 Temática: _____ Fecha _____
 Hora de inicio: _____ Hora de término: _____ No. de alumnos en lista: _____ No. de alumnos presentes: _____

CATEGORÍAS / REFERENTE	ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO EN EL AULA	NIVEL DE DESEMPEÑO			
		1	2	3	4
I.- PLANEACIÓN: Se especifican: Los contenidos (SI) (NO) Los aprendizajes esperados (SI) (NO)					
1. Diseño de estrategias didácticas	Especifica estrategias didácticas ACORDES con el aprendizaje esperado y los contenidos que desarrollará durante la clase.				
2 Selección de mecanismos de evaluación	Especifica mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitan detectar de manera EFICIENTE el grado de avance y logro del propósito.				
II.- GESTIÓN DEL AMBIENTE DE CLASE					
1. Relaciones interpersonales	Durante la clase, propicia de manera PERMANENTE, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje				
2. Manejo del grupo	Durante la clase, logra de manera PERMANENTE, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.				
III.- GESTION CURRICULAR					
1. Conocimiento de la asignatura	Durante la clase muestra AMPLIO conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar				
2. Conexión con las asignaturas y contextos	Durante la clase establece de manera FRECUENTE y PERTINENTE, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que				
IV.- GESTION DIDÁCTICA					
1. Presentación curricular	Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma CLARA a los alumnos, el APRENDIZAJE ESPERADO y los CONTENIDOS a desarrollar y aprender durante la clase.				
2. Atención diferenciada	Durante la clase atiende, de manera DIFERENCIADA, las necesidades de aprendizaje de los alumnos				
3. Organización del grupo	Durante la clase organiza el grupo de manera MUY ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.				
4. Recursos didácticos	Durante la clase usa, de manera MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos.				
5. Manejo del tiempo	Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera EFICAZ y FLEXIBLE, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.				
6. Indicaciones	Durante la clase da indicaciones de manera MUY CLARA, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.				
7. Explicaciones	Durante la clase brinda explicaciones, de manera CLARA y SIGNIFICATIVA de los conceptos y las definiciones que trata-				
8. Preguntas	Durante la clase, formula de manera MUY FRECUENTE, preguntas ABIERTAS que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimiento de los alumnos.				

Con estos instrumentos se pudo analizar los recursos disponibles en las aulas, así como analizar el proceso de planeación didáctica, lo cual podemos expresar que los docentes no consideran dentro de la planificación a los alumnos que enfrentan BAPS, por lo consiguiente hay obstáculos que no permiten que se flexibilice el currículo básico

GUIA DE OBSERVACION DEL AULA

CATEGORÍAS / REFERENTE	ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO EN EL AULA	NIVEL DE DESEMPEÑO			
		①	②	③	④ 
V.- EVALUACIÓN					
1. Autovaloración	Durante la clase, promueve de manera EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.				
2. Valoración entre alumnos	Durante la clase, promueve de manera EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.				
3. Valoración del docente a los alumnos	Durante la clase expresa valoraciones CONGRUENTES, sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.				
4. Retroalimentación de saberes	Durante la clase, rescata y sistematiza, de manera PERTINENTE, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma SIGNIFICATIVA.				
III.- GESTION CURRICULAR					

Evaluación del Canal de aprendizaje (Instrumento 1).

Por medio de esta evaluación se identifica como se le facilita el aprendizaje al alumno y se le pregunta de forma oral los ítems. Los resultados pueden ser visual, auditivo y o kinestésico. Este instrumento permite saber la forma en como aprende mejor y con más facilidad el alumno, ejem. Aprendo mejor cantando, aprendo mejor bailando, aprendo mejor y más rápido si escucho o viendo.

Lea cada una de las afirmaciones que aparecen a continuación. En los cuadros a la derecha de cada pregunta, marque con una X su respuesta.		Siempre	A veces	Nunca
1.	Prefiero que la materia la escriban en la pizarra a que la dicten			
2.	Prefiero hacer esquemas y prácticas			
3.	Disfruto trabajando con mis manos, haciendo cosas			
4.	Puedo fácilmente apreciar las diferencias y semejanzas entre sonidos			
5.	Puedo comprender los mapas y seguir las instrucciones que aparecen en ellos			
6.	Puedo comprender mejor las noticias que leo, que las que escucho			
7.	Siento que la mejor forma de recordar las cosas, es visualizarlas, como si viera una foto de ellas			
8.	Preferiría escuchar una buena conferencia sobre un tema, que leer sobre él			
9.	Soy bueno(a) resolviendo crucigramas			
10.	Cuando estudio, tengo que tener algo en las manos			
11.	Prefiero escuchar las noticias en la radio, que leer sobre ellas			
12.	Puedo decir donde está el Norte y el Sur, fácilmente			
13.	Aprendo fácilmente la letra de las canciones			
14.	Cuando los demás hablan, yo voy creando imágenes en mi mente, de lo que ellos están hablando			
15.	Cuando veo dibujos en un papel, puedo decir fácilmente si son iguales o diferentes, sin importar en qué posición se hallen			
16.	Cuando recuerdo alguna experiencia, la veo como si fuera una foto en mi mente			
17.	Cuando recuerdo alguna experiencia, me parece estar escuchando los sonidos			
18.	Preferiría dramatizar alguna situación, que escribir sobre ella			
19.	Me gusta más la música que la pintura			
20.	Siento que aprendo más cuando leo en voz alta que en voz baja			
21.	Puedo recordar mejor lo que oigo que lo que veo			
22.	Tengo que escribir los números de teléfono, para recordarlos mejor			
23.	Son conocido(a) por tener una letra pésima			
24.	Usa el dedo índice para escribir al leer			



ESCUELA PRIMARIA "Plan de Ayala"
Test de estilos de aprendizaje V-A-K

Modelo de programación neurolingüística de Bandler y Grinder (modificado para su contexto educativo).

NOMBRE DEL ALUMNO:		Edad:
NOMBRE DE LA MAESTRO(A):		
GRADO:	GRUPO:	FECHA:

INSTRUCCIONES: Lee y subraya la opción a), b) o c) según sea más adecuada a lo que tú piensas, te identificas más o te agrada.

- 1. Cuando estás en clase y el profesor/a explica algo que está escrito en la pizarra o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones:**
 - a. Escuchando al profesor.
 - b. Leyendo el libro o el pizarrón
 - c. Te aburres y esperas actividades lúdicas, físicas o artísticas
- 2. Cuando estás en clase:**
 - a) Te distraen los ruidos. Ej. La música, los sonidos del exterior, o del celular.
 - b) Te distrae el movimiento y las actividades físicas
 - c) Te distraes cuando las explicaciones del docente son demasiado largas.
- 3. Cuando te dan instrucciones:**
 - a. Te mueves antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer.
 - b. Te cuesta trabajo recordar las instrucciones verbales; las prefieres por escrito o en hojas o notas en la pizarra.
 - c. Recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron. (memorizas rápido).
- 4. Cuando tienes que aprender algo de memoria.**
 - a. Memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, memorizar fechas cronológicas).
 - b. Memorizas mejor si repites rítmicamente o cantando y lo recuerdas de manera ordenada.
 - c. Memorizas al pasear, mirar, observar y recuerdas una idea general más que los detalles.
- 5. En clase lo que más te gusta es que:**
 - a. Se organicen debates, ponencias y que haya diálogo.
 - b. Que se organicen actividades en que los alumnos tengan bailar, jugar, cantar, hacer deportes, movimientos físicos.
 - c. Que te den el material escrito y con fotos, diagramas, esquemas.
- 6. Marca las dos frases con las que te identifiques más:**
 - a. Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos, dibujos o trazos en un papel.
 - b. Cambias de estado de ánimo frecuentemente.
 - c. Te gusta tocar las cosas y te acercas a las personas cuando quieres hablar con ellas y socializar
 - d. Tus cuadernos y libretas están ordenados, limpios y bien presentados, te molestan los tachones, enmendaduras y las correcciones.
 - e. Prefieres los chistes o los cómics.

f. Sueles hablar contigo mismo cuando reflexionas tus acciones.

Total de Respuestas _____

Respuestas

La que se repite más es la que te define

1. a) auditivo b) visual c) kinestésico
2. a) auditivo b) kinestésico c) visual
3. a) kinestésico b) visual c) auditivo
4. a) visual b) auditivo c) kinestésico
5. a) auditivo b) kinestésico c) visual
6. a) visual; b) kinestésico; c) kinestésico; d) visual; e) auditivo; f) auditivo

Nivel de competencia curricular

Es definido como el nivel de conocimientos que tiene el alumno, acorde a su edad y grado escolar, el nivel que ha alcanzado un determinado alumno en cada una de las áreas o materias curriculares de las etapas de enseñanza básica. Es lo que el alumnado domina, sabe hacer, tiene adquirido.

Se realiza una evaluación diagnóstica, definida como una evaluación que se realiza a los alumnos con la intención de reconocer las capacidades e identificar los factores que han posibilitado o no esos logros con los que ingresan al nivel educativo, al comparar sus conocimientos con los propósitos del plan y programas de estudio correspondientes, con aquello que se pretende alcanzar al finalizar el ciclo escolar.

INSTRUMENTO II

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

DICTADO DE PALABRAS:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____

DICTADO DE ENUNCIADO:

ACTIVIDADES:

Colorea el dibujo que empieza con la letra A - a y ponle sus nombres



Encierra con color verde las palabras que sean largas y con color azul las que sean cortas

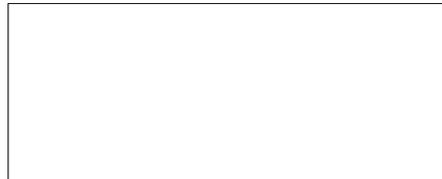
OSO

FERNANDO

REFRIGERADOR

CASA

Describe la siguiente imagen, dando respuesta a las cuestiones: ¿Qué observas? ¿Qué pasa?
Asigna adjetivos calificativos:





**MacArthur
CDI**

Nombre del niño: _____

Fecha de nacimiento: _____ Sexo: _____

Fecha de hoy: _____

MacArthur-Bates
INVENTARIO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS
Primeras Palabras y Gestos

Donna Jackson-Maldonado, Ph.D., Elizabeth Bates, Ph.D. y Donna Thal, Ph.D.

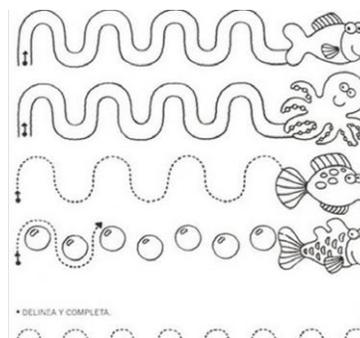
*Para niñas que dicen/señalan de 0 a 50 palabras diferentes;
para niños que dicen/señalan de 0 a 40 palabras diferentes**

PRIMERA PARTE: PRIMERAS PALABRAS

A. Comprensión Temprana

Antes de que el niño empieza a decir sus primeras palabras o hacer señas, éste parece entender el lenguaje. Eso lo sabemos porque responde a palabras y frases. ¿Hace su hijo/a alguna de las siguientes cosas?

	Sí	No
1. ¿Responde o se voltea cuando se le llama por su nombre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ¿Deja de hacer lo que está haciendo (aunque sea por un momento) cuando se le dice "no"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ¿Busca a su alrededor cuando escucha que alguien llama a su papá o a su mamá?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Instrumento II de evaluación para identificar la Competencia curricular.

El instrumento pedagógico de la evaluación presentado No II, lo cual se evalúa escritura, aspectos grafomotrices como habilidades en la motricidad fina y gruesa como el control motor fino, agarre del lápiz, coordinación, equilibrio, tono muscular, tono postural, bipedestación sedestación.etc; con el objetivo de conocer su desarrollo e identificar su proceso de aprendizaje. Se menciona que estas evaluaciones suelen ser en el grupo, pero en casos muy específicos por indicaciones de los docentes se realizan en dirección.

También se identifica el nivel de competencia curricular, determinar nivel de conceptualización de la lectoescritura y la forma en como resuelven problemas y como o que estrategias aplican los estudiantes.



Foto núm.2.- Evaluación de las habilidades comunicativas y la expresión oral dentro del contexto áulico.

Evaluación del lenguaje

La prueba de evaluación del lenguaje permite la identificación de las habilidades comunicativo lingüísticas, así como determinar desordenes de la comunicación en alguno de los niveles del análisis lingüístico (morfosintaxis, sintaxis, fonología, semántica y pragmática). así como identificar la competencia curricular.

El alumno menciona campos semánticos de frutas, responde preguntas lógicas como,

¿En dónde vives?

¿Cómo llegarías por este camino a la meta?

¿Cuál es tu nombre?

Menciona el nombre de tu mamá y papá

Aquí se coloca la evaluación completa del área de lenguaje, cuyo objetivo es evaluar las habilidades comunicativas de los educandos derivados a la USAER, por la Esc. Regular



UNIDAD DE SERVICIO DE APoyo A LA EDUC. REGULAR

Nº X



ALUMNO: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____

PRUEBA DE EVALUACIÓN HÁBILIDADES COMUNICATIVAS

Objetivo: Evaluar las habilidades comunicativas de los alumnos para identificar dificultades en el habla, y en el desarrollo lingüístico

EJERCICIO I

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Muchas de las tareas utilizadas para evaluar la conciencia fonológica han consistido en detección de rimas; aislar fonemas en posición inicial, medial o final; segmentar las palabras en sílabas o en fonemas; omitir sílabas o fonemas en palabras; invertir los fonemas que contiene una palabra; recomponer palabras a partir de fonemas o sílabas...

La mayoría de estas tareas se han recogido en tests que miden conciencia fonológica y que han sido publicados en diferentes lenguas. Sin embargo, en España contamos con muy pocas pruebas estandarizadas que nos permitan evaluar los diferentes niveles de conciencia fonológica (Jiménez y Ortiz, 1995). Tal circunstancia, nos ha motivado a elaborar diferentes materiales que resultan de utilidad para evaluar los distintos niveles de conciencia fonológica.

I.- Síntesis de sílabas en palabras

Se presenta de forma oral la palabra descompuesta en sílabas y se pregunta al escolar de qué palabra se trata.

ti---gre
pa---ta---ta

se---má---fo---ro
he---li---cóp---te---ro

II.- CONCIENCIA FONOLÓGICA

MENCIONA PALABRAS SIMILARES Y NO SIMILARES

Ej. Pala /bala

Casa/masa

Dado/dato

Latón/ratón

III.- DESCRIPCIÓN DE IMAGEN

DESARROLLO FONOLÓGICO

IV.- Omisión de sílabas iniciales en palabras

Se le dice al sujeto el nombre del dibujo y él debe repetirlo omitiendo la sílaba inicial.

V.- Omisión de sílabas finales en palabras

Se le dice al sujeto el nombre del dibujo y él debe repetirlo omitiendo la sílaba final.

VI.- Segmentación de palabras en sílabas

Se presenta de forma oral el nombre del dibujo y el sujeto debe emitir cada sílaba por separado.

VI.- Detección de rimas en palabras

Se presenta de forma oral al sujeto pares de palabras con sus dibujos correspondientes y el sujeto debe decir qué pares de palabras riman.

Se presenta de forma oral la palabra descompuesta en fonemas y se pregunta al escolar de qué palabra se trata.

/p/ /i/ /e/ /f/ /a/ /v/ /d/ /a/
/i/ /s/ /v/ /a/ /k/ /o/ /m/ /e/ /t/ /a/

Omisión de fonemas finales en palabras

VII.- PLÁTICA DE CONVERSACIÓN

- A) Conversación
- B) Saludo, preguntas generadoras
- C) A que te dedicas? ¿Qué haces en tus tiempos libres? ¿Cuáles son tus deberes y obligaciones en casa?
- D) ¿qué haces con tu familia en tus tiempos libres?
- E) Pronuncia lo siguiente: do-rre-mi-fa-fa-fa-fa-do-rre-do-rre-re-rre-re-sol-fa-mi-mi-mi- do-re-do-re-re-re-
- F) ¿Qué hiciste el fin de semana?
- G) Habla sobre un tema en particular: película, visita al cine, la clase de biología, el fútbol
- H) Cuenta un cuento
- I) Pronunciación de trabalenguas:
- J) Descripción de láminas: representar una escena a partir de la cual se pueda formular una descripción coherente, estructurada, organizada, (se recomienda utilizar láminas, en las que exista una cantidad apreciable de acciones, personas y detalles.

VIII.- Desarrollo lingüístico y puntos de articulación

Alfabeto Fonético Internacional - Consonantes											
	Bilabial	Labio dental	Dental	Alveolar	Post Alveolar	Retrof.	Palatal	Velar	Uvular	Faring.	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante múltiple	ʙ			r					ʀ		
Vibrante simple				r		ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				l		ɭ	ʎ	ʟ			
Oclusiva	n'			ɹ'		ɻ'	c'	k'	q'		

Evaluación completa del lenguaje

RECONOCIMIENTO DEL LÉXICO

Se le presentan al paciente varios objetos (reales o representados en láminas y pedirle que reconozca y señale el objeto que se le nombra, ej. Lápiz, reloj, llaves, tuerca, silbato, corcho y pertenecientes a varios campos semánticos: señala el objeto que utilizamos para escribir

DISCRIMINACIÓN DE PARES MÍNIMOS

Se le presentan al paciente pares de palabras que difieren de un solo fonema.

Ej. Gato, pato, bola, gota, dado, dedo, pala, pata, bala, mana, casa, cara, “audición fonológica”.

DENOMINACIÓN POR CONTEXTO

En este tipo de prueba se le dan al paciente oraciones incompletas, a las que les falta la última palabra, para que él la proporcione, por ejemplo: nos bañamos con agua y con: _____

El sombrero se pone en la _____ -

La sombrilla sirve para _____ -

La noche es para _____ -

El lápiz sirve para _____ -

El gallo canta _____ -

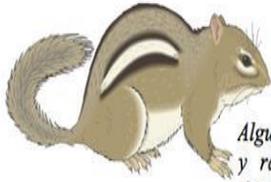
La escoba sirve para _____ -

¿de que color es una zanahoria? _____

¿Qué hacemos cuando tenemos hambre? _____ -

¿Cómo camina una liebre y una tortuga? Son similares?

LA PEQUEÑA ARDILLA



En un bosque remoto, al pie de una montaña, vivía una pequeña ardilla. Allí había árboles de todas clases: pinos, abetos, cedros, sauces. Algunos eran muy altos, con muchas hojas y ramas; otros eran bajos y parecían desnudos.

En el bosque, también vivían muchos animales: pájaros, liebres, ciervos. Había, además, muchas ardillas. A pesar de ello, la ardillita se sentía muy triste porque se pasaba el día sola. Como era muy pequeña y no sabía trepar a los árboles, no tenía ninguna amiga.

Un día, estaba comiendo sola una bellota, cuando apareció otra ardilla un poco más grande. Como ésta tenía mucha hambre, la pequeña ardilla le ofreció compartir su comida.

Desde ese momento, las dos ardillas fueron inseparables. La más pequeña aprendió a trepar a los árboles y a jugar como sus otras compañeras. Nunca más se sentiría sola.

Observaciones:

IX CONCIENCIA SEMÁNTICA

- 1.- Usted se llama Raúl _____
- 2.- los perros maúllan _____
- 3.- los gatos hablan _____
- 4.- el sol es iluminado por la tierra _____
- 5.- los ratones persiguen a los gatos _____
- 6.- una mariposa es más pequeña que un gato _____
- 7.- el pavorreal camina con 4 patas _____
- 8.- de acuerdo al contexto: pásame el gato para arreglar el carro, ¿de qué gato hablamos?

X.- ordenes de ejecución

- 1.- levanta tu mano
- 2.- parpadea el ojo derecho
- 3.- mueve la cabeza de un lado y del otro

MEMORIA LINGÜÍSTICA

- 1.- Señala la silla, la mesa, el cuaderno y la puerta
- 2.- toca la puerta
- 3.- lanza un dado
- 4.- ponga el cuaderno debajo de la mesa y tápelo

COMPRESIÓN SINTÁCTICA

Escribe una oración y señale el sujeto, verbo, predicado

Enuncia los pronombres de 2da persona

FLUIDEZ FONOLÓGICA:

Esta mide la capacidad del paciente, para nombrar durante un minuto palabras que comiencen con un fonema determinado, ej. Diga palabras que empiecen con la letra /z, s, p, m, w, y, h, r, rr/. Tiempo 1 minuto por palabra

Nombre _____

Fecha _____

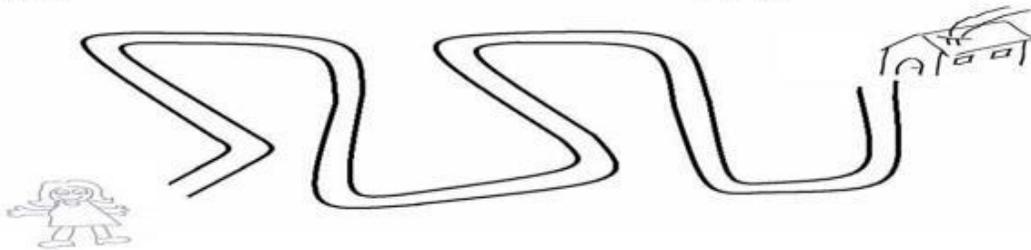


Foto núm. 3- Se evalúa la motricidad del alumno y el control motor que debe de tener acorde a su edad.

Hoja de derivación

Este instrumento N° III, se les proporcionó a los maestros, con el objetivo que ellos nos derivaran a los alumnos que ellos creen que tienen N.E.E. o enfrentan BAPS. Los maestros hacen el llenado con el asesoramiento de la USAER.

(Solicitud de apoyo pedagógico)

OBJETIVO: El documento nos proporcionara información que permita identificar y derivar alumnos que enfrenten necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto escolar, áulico y socio – familiar.

Escuela _____ Grado y grupo _____

Nombre del docente: _____

Motivo de la solicitud: _____

Nombre del alumno _____ Fecha de entrega al profesor: _____

Características del alumno(a) (Físicas, conductuales, actitudinal)

Dificultades que presenta dentro del grupo

¿Estrategias se han implementado dentro del salón?

¿Ha dado alguna notificación o acuerdo con los padres?

Firma del docente _____

Fecha de recepción de USAER: _____

Se coloca aquí el instrumento No 4.- donde se ilustra la propuesta curricular específica de intervención individual, (PI), lo cual es el instrumento que se elabora para alumno, el cual permite planificar y estructurar las actividades organizadas con el equipo de la USAER y la escuela regular durante el transcurso del ciclo escolar de los alumnos identificados con BAPS, por la Escuela regular, considerando las necesidades de los alumnos, áreas de oportunidad, fortalezas, proceso de desarrollo actual y contexto sociocultural.

PLAN DE INTERVENCIÓN CONDICIÓN DEL ALUMNO: DIFICULTADES SEVERAS DE APRENDIZAJE

ESC. MARIA MONTESSORI

Alumno: Peter Santiago Morales Cervantes Edad: 7 años. Gdo/gpo: 2ºA

Condición DIFICULTADES SEVERAS DE APRENDIZAJE Proceso: Atención y Percepción visual

Fortalezas	Debilidades	Áreas de oportunidad	Procesos de atención a favorecer
<p>Se adapta y participa en clases virtuales. Su lenguaje con adecuada dicción y fluidez <u>Sigue instrucciones cortas de una y dos consignas.</u> <u>Su motricidad fina le permite representar gráficamente dibujos y grafías.</u> <u>Su atención dirigida y sostenida por lapsos de 5 minutos.</u> <u>Clasifica objetos por forma y color.</u> Reconoce el</p>	<p><u>Requiere favorecer habilidades cognitivas (atención, memoria y concentración)</u> Favorecer los procesos de desarrollo (percepción visual). <u>Se le dificulta el respeto de tiempos y turnos.</u> <u>Muestra poca tolerancia a la frustración.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Favorecer su pensamiento lógico.</u> ● <u>Logre regular su comportamiento</u> ● <u>Estimular las habilidades previas del lenguaje escrito.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Incrementar su Atención</u> ● <u>Estimular la percepción visual</u> ● <u>Gradualmente aprenda a controlar impulsos.</u>

ÁREA DE ATENCIÓN	ESTRATEGIA O APOYO (ACCIONES)	FECHAS
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ● Apoyo y acompañamiento al alumno dentro del contexto áulico virtual. ● Implementación de materiales concretos y visuales ● Asesoría a la docente titular para la elaboración de los ajustes razonables ● Colaborar en la planificación conjunta con la docente. ● Diseño de estrategias que favorezca su motricidad y lecto-escritura. ● Proporcionar a la docente compendios de trabajo para favorecer sus procesos de atención prioritarios ● Orientación a madre de familia en conjunto con la docente para incrementar su atención y favorecer su pensamiento lógico. ● Diseñar actividades en el aula virtual para favorecer los aprendizajes en conjunto con la docente titular. 	OCTUBRE A JUNIO.
PSICOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> ● Orientación, asesoría y acompañamiento a la docente titular para estimular sus procesos cognitivos (atención, memoria y 	OCTUBRE A JUNIO
	<p>concentración) y razonamiento lógico y su competencia socioemocional</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Orientación a la madre de familia para incrementar en el alumno su atención y su pensamiento lógico. ● Implementar actividades en conjunto con la docente para favorecer el pensamiento lógico. 	
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ● Favorecer la conciencia fonológica y estimular el lenguaje escrito a través de actividades y estrategias diversificadas a través de compendios de trabajo que estimulen el proceso de la lectoescritura. 	OCTUBRE A JUNIO
TRABAJO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Orientación y seguimiento a la madre de familia para involucrar al alumno a realizar rutinas generadoras de hábitos personales y para desarrollar habilidades de autonomía en el contexto sociofamiliar. 	OCTUBRE A JUNIO

ADECUACIONES Y AJUSTES A LA CURRICULA DE SEGUNDO GRADO

Personales de asistencia tecnológica	Responsable	Fecha de ejecución
Apoyo Intermitente Uso de plataformas meet google y/o Zoom Celular o computadora.	Director Escolar () Director de USAER () Docente de Grupo (X) Docente de Aprendizaje (X) Trabajador Social (X) Docente de Comunicación (X) Psicología (X)	Septiembre a Julio.

Adecuaciones Curriculares

Metodología	Responsable	Fecha de ejecución
Actividades que estimulan la experiencia directa, reflexión y la expresión. Actividades interactivas Ayuda y cooperación: Actividades individuales Actividades que permitan diversos grados de exigencia y diferentes posibilidades como de ejecución y expresión un evento y cuento Actividades que favorezcan la motivación y aprendizaje significativo: considerando aprendizajes previos, relación de contenidos con experiencias personales y dar alternativas de elección. Actividades de autocontrol y regulación social, reflexión personal, actividades lúdicas, establecer formas de participación, aceptar normas-	Docente de Grupo Docente de Aprendizaje Trabajador Social Docente de Comunicación Psicología	Septiembre a Junio.
Ampliar información y de textos escritos: Dar explicaciones adicionales Plantear preguntas de reflexión Dar consignas complementarias para apoyo a la comprensión de textos	Docente de Grupo Docente de Aprendizaje Psicología	Septiembre a Junio.
Instrumentos de Evaluación Rubricas Evidencias del alumno	Docente de Grupo Docente de Aprendizaje	Agosto- Enero Junio.

Se coloca las acciones a realizar por las áreas en los 3 contextos partiendo de las necesidades del alumno y escuela considerando PEMC (programa escolar de mejora continua), a través de la orientación, asesoría y acompañamiento

2.12.- Instrumentos de la investigación

Se colocan aquí los instrumentos que se utilizaron específicamente para desarrollar esta investigación.

2.13.- Cuestionario para docentes

El siguiente este cuestionario se realizó con el objetivo de conocer que es lo que creen, conocen y expresen cuales son las dificultades que enfrentan los docentes para el conocimiento de este aprendizaje.

CUESTIONARIO I DE EXPLORACIÓN PARA DOCENTES

Grado _____ que _____ imparte: _____
Nombre: _____

1. ¿De acuerdo a su experiencia docente que es la escritura y la lectura?
2. ¿A qué le llamamos aprender a leer y escribir?
3. ¿Cuáles considera que han sido los obstáculos que usted ha enfrentado en el contexto escolar y áulico para la enseñanza del aprendizaje de la lecto-escritura en sus alumnos?

4.- ¿Qué factores crees que influyan en sus alumnos para la consolidación de este aprendizaje?

5.-¿Cuáles son las acciones docentes que ha realizado o modificado en tu práctica docente para la enseñanza de estos 2 aprendizajes?

6.-¿Cuáles son las dificultades que identifica que enfrentan sus alumnos para consolidar este aprendizaje?

7.- ¿Cuáles son las actitudes que observa que asumen los padres de familia ante este proceso de enseñanza de este aprendizaje?

8.-¿Qué elementos pedagógicos considera dentro de su planificación docente, ante esta situación, para propiciar y favorecer este aprendizaje?

9.- ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea en su práctica docente para favorecer este aprendizaje, así como minimizar sus aprendizajes?

10.- ¿Cuál es el sentido del aprendizaje de lectoescritura para usted en la vida práctica de sus alumnos?

11.- ¿Qué acciones pedagógicas ha realizado el PCC (Proyecto curricular de centro y en los CJTE) para minimizar las barreras identificadas en esta problemática en el contexto escolar

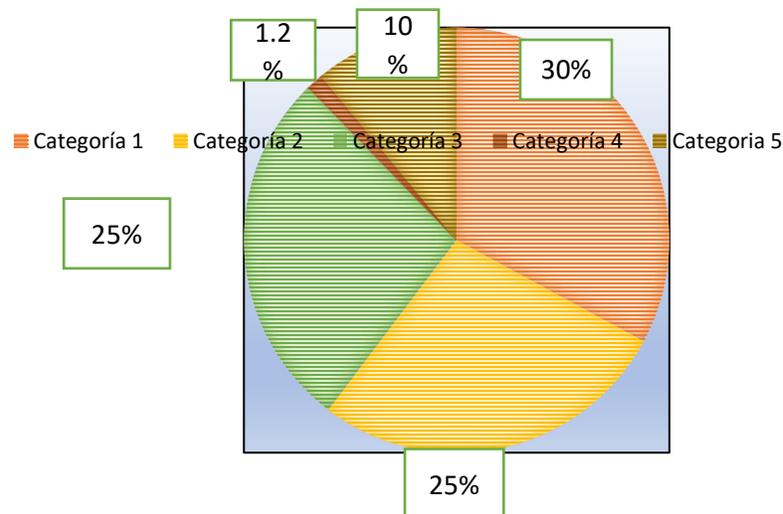
12.- ¿De qué manera fomentas la motivación e interés en tus alumnos para desarrollar el hábito de la lectura y la escritura?

13.- ¿Cómo evalúas este aprendizaje y que elementos consideras para la misma?

14.- ¿consideras que todos los alumnos pueden lograr este aprendizaje? y si consideras que los niños que egresan de preescolar traen competencias para adquirir este aprendizaje y cómo cuáles?

Resultados

Estos son los resultados obtenidos en porcentajes de forma gráfica de los cuestionarios previos realizados a los docentes, con el objetivo de conocer lo que los docentes sobre la lecto-escritura. conocen piensan y observan en relación con el aprendizaje de la lecto-escritura en su trabajo docente dentro de las aulas, escuela y familia.



PORCENTAJE DE LOS CUESTIONARIOS DOCENTES

Interpretación de la gráfica:

Podemos mencionar que los maestros generan opiniones dicotómicas sobre como aprenden sus alumnos la lecto-escritura; pues de acuerdo a la información obtenida del instrumento del cuestionario a 60 docentes de Educación Básica se registra que un **30%** de los maestros entrevistados (18 docentes) aseguran que los niños ya deben haber adquirido la lecto-escritura en el ciclo anterior (la Educación Preescolar, que este aprendizaje se refuerza mucho en la casa).

Un 25 % (15 docentes) mencionaron que los alumnos que ingresan a primer grado y segundo grado de primaria ya deben traer conocimientos previos como un buen desarrollo del habla oral, haber adquirido la pronunciación de los fonemas de forma correcta, el tener precurrentes de maduración que le permitirán un buen desarrollo para consolidarla como el reconocimiento de su lateralidad, de su motricidad fina y gruesa, patear un balón, saber dibujar, crear figuras con plastilina, ensartar, enhebrar o armar puzles etc.

El 1.2 % expresó que es debido a que no emplean un método seriado para la lecto-escritura en Escuela alta ya no debe favorecerse como tal por que los niños ya debieron haberlo adquirido. Pocas veces realizarán alguna modificación a su planeación o en su mayoría no se hace, a menos que las autoridades educativas lo soliciten.

El otro **25%** de los docentes encuestados aludieron que los niños no aprenden a leer a escribir por que los niños tienen **NEE** (Necesidades Educativas Especiales) como problemas en el desarrollo, la discapacidad, dificultades de atención, problemas de aprendizaje, además que en casa los padres no refuerzan los aprendizajes de los niños. No aprender a leer por factores biológicos y se deriva de su condición y discapacidad.

Se menciona aquí que el 10 % de los docentes encuestados aseguran que tienen niños que no han aprendido este aprendizaje de la lectura porque tienen problemas de lenguaje y la comunicación; se registra esta información del diario de campo del día 21 de febrero del 2020.

La maestra de segundo grado grupo A, de la Escuela Primaria MM, expresó en el cuestionario que tiene 4 alumnos con problemas del lenguaje, 3 de ellos no han consolidado la lecto-escritura sólo reconocen 3 fonemas, la alumna Zoé solo reconoce y escribe la letra inicial de su nombre, no escribe más fonemas por lo que se ubica en un nivel pre- silábico, aquí expresó la profesora que si le enseña en tarjetas su nombre lo reconoce de forma visual pero escrito no lo logra. Se expresa que tiene otras dificultades de aprendizaje y problemas familiares. “El alumno Leonardo no logró consolidar este aprendizaje, solo traza 3 grafías de su nombre, toma dictado, pero es acompañado de pseudolettras, pseudopalabras, palitos, bolitas, no conoce ni las vocales y lo más preocupante ya va a pasar a tercer grado”. Ella piensa que aquí influye mucho su lenguaje, no habla, tienen muchos problemas de articulación, fluidez no se entiende lo que dicen, aparte en casa no lo apoyan, “las mamás no hacen nada en casa y solo me echa la culpa a mí”, expresa la profesora de grupo. Y vemos la diferencia con el alumno Alfredo con el apoyo de los padres y los materiales didácticos sugeridos por la USAER ya

toma dictado, ya reconoce letras, escribe su nombre, es más seguro y los dos padres están mucho al pendiente del.

Por tanto, la función del maestro no consiste tanto en “enseñar”, entendiéndose por esto dar constantemente información acabada con el fin de que el niño la retenga y repita, sino en **propiciar y estimular el aprendizaje** (Gómez M, 1982, p.14). Propiciar el aprendizaje no significa que el maestro transmita información para que el niño la repita, sino crear las condiciones favorables para que pueda aprender. Significa conocer el proceso evolutivo del niño y seguirlo de cerca para saber qué hechos o situaciones pueden ser útiles a este proceso en un momento dado. Esto es, saber que un hecho u objeto sólo puede ser observable para el niño si éste dispone ya de una estructura cognitiva que le permita asimilar ese estímulo.

Los docentes y padres de familia deben estimular los aprendizajes de acuerdo con su desarrollo cognitivo de los estudiantes sin necesidad de acelerar o sobre estimular los aprendizajes ya que de forma contraria generaran niños ansiosos, retrocesos de aprendizaje. (Gómez M, 1982, pp.14). Pues como docente en el campo de la Educación Especial puedo mencionar que “estimular” implica conocer y respetar el momento evolutivo de cada niño, y darle lo que necesita y lo que por edad puede hacer.

2.14.- Cuestionarios para padres

Otro aspecto muy importante que considerar en la elaboración de este proyecto es recurrir a las familias dentro del contexto familiar, pues considero que es fundamental el apoyo de los padres en casa para que los niños puedan consolidar los aprendizajes y lograr el desarrollo integral. Por lo consiguiente, se ven estrechamente involucrados en el transcurso de su formación escolar, en el cual, su papel se va transformando de acuerdo a la etapa escolar en la que se encuentren los menores.

Se colocan aquí, algunas ventajas de la participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, de acuerdo a Delgado (año, p. 2019) disminuye el absentismo, el rendimiento académico aumenta, ayuda a mejorar el comportamiento del alumno en el

aula, mejora el desempeño de los docentes, ayuda a que los padres de familia se sientan más involucrados y felices con la educación de sus hijos, los padres comprenden mejor el plan de estudios, el avance que tienen sus hijos y entender el tipo de trabajo que se va a realizar en el grupo.

De acuerdo a la propuesta de la autora Margarita Gómez Palacios coloca aquí unas estrategias para el aprendizaje de la lecto-escritura:

- Su trabajo consiste en crear las condiciones necesarias para que los niños, poco a poco, vayan descubriendo cómo se lee y se escribe.
- Muchas veces los niños llevarán trabajos a sus casas, en los que la escritura puede ser incorrecta, pero que ellos son parte necesaria del proceso que les permitirá a sus hijos aprender a leer y escribir.
- Los padres pueden colaborar leyéndoles cuentos, revistas, alguna noticia del periódico, etc., en sus casas.
- A menudo pedirá a los niños que traigan recortes de cajas de alimentos, etiquetas u otros materiales impresos o copien algunos textos (por ejemplo, de productos envasados) y que es muy importante la colaboración de ellos en esas tareas, facilitando el material necesario a sus hijos. Es muy importante que, cuando sea necesario, le ayuden a conseguir algunos materiales o realizar arreglos en el salón (por ejemplo, construir un librero). (1982, pp.82).

2.15.- Escala para padres

El aprendizaje de la lecto-escritura debe estimularse y reforzarse en casa para poder consolidarse ya que si no lo hacen difícilmente los niños lo harán, pues un ambiente alfabetizador generará cambios positivos en los educandos para progresar cultural, mental y socialmente.

Esta escala Likert se realizó con ítems que permiten conocer de forma gradual la disposición y el tipo de apoyo que brindan los padres a sus hijos en este aprendizaje de la consolidación de la lecto-escritura, las dificultades y si es prioritario este aprendizaje para ellos en el contexto sociofamiliar. Para su elaboración se explicó en una junta realizada por las escuelas a los padres de familia su elaboración, con que fines y que no era obligatorio realizarla.

Los resultados de una aplicación a 35 padres de familia: El 10.5% de los padres de familia, es decir 30 padres de familia expresaron que si observan algunas dificultades en sus hijos para aprender a leer. El 1.75 de los padres de familia, es decir 5 padres de familia expresaron que no observan dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura

El 9.45%, es decir 27 padres de familia expresó que en casa si apoyan de forma frecuente en la lecto-escritura asistiendo a la biblioteca, escribiendo cartas, por medio de juegos lúdicos, el dictado de palabras y la pronunciación de los fonemas.

El 2.8% de los encuestados expresan que no apoyan a sus hijos en casa.

El 9.45 % de 35 padres de familia encuestados expresó que sus maestros si los apoyan de diferentes formas para que aprendan a leer y escribir. El otro 2.8% asegura que no lo hacen

El otro 10.5%, es decir 30 padres encuestados expresó que es muy importante aprender a leer escribir porque nos generan conocimientos, aprendizajes y nuevas experiencias, además es importante para que los niños sean autónomos en la vida cotidiana. El resto que es 1.75 %, es decir 5 padres consideran que no es importante aprender a leer y escribir.

Se coloca aquí el instrumento aplicado a los padres de familia, en esta investigación, con el objetivo de conocer como apoyan el proceso de la lectoescritura, así como conocer los recursos con los que se cuentan en casa para la enseñanza de este aprendizaje y determinar BAP para el acceso a este aprendizaje.

INSTRUMENTOS APLICADOS PARA LA INVESTIGACIÓN

Anexo: _

Estimado padre de familia, continuación se presenta el cuestionario para padres de familia con el objetivo de conocer en el contexto socio- familiar la forma de cómo se *apoya, refuerza y estimula en casa este aprendizaje.* (Así como los recursos disponibles en casa que ayude en la enseñanza de tu hijo). (todas las respuestas son respetables).

Gracias por su participación

CONSIGNA	NUNCA 1	ALGUNAS VECES 2	SIEMPRE 3
Regalo libros y materiales educativos que motiven a mi hijo a leer y escribir			
Fomento el hábito de la lectura de libros en mi casa a través del ejemplo.			
Asisto a la biblioteca de mi comunidad con mi hijo (a)			
Leo cuentos con mi hijo antes de dormir			
Estoy acostumbrado a escribir cartas, recetas de cocina, o un diario involucrando a mi hijo.			
Ayudo a mi hijo en las tareas escolares			
Repasamos las actividades vistas en clase y lo hacemos mediante			

Realizó juegos lúdicos que favorezcan la lecto-escritura en casa: ej. Dictado de palabras, lotería, sopas letras, basta de palabras, pronunciación de sonidos y palabras.			
Ayudo a mi hijo a pronunciar trabalenguas, adivinanzas onomatopeyas, ejercicios con su lengua.			
Lo apoyo para describir imágenes o se describa así mismo			
Considero que mi hogar es un espacio donde se puede y leer y escribir cómodamente.			
Mi hijo observa que me gusta leer			
En casa mi hijo tiene un espacio cómodo y apto para leer y escribir			
Fomento su escritura a través de la escritura de cartas, recetas de cocina ,elaborar la lista del supermercado etc.			
Lo motivo y estímulo para poder aprender aunque no lo aprenda de forma inmediata.			
Hago uso de las tecnologías para el apoyo del aprendizaje de la lectoescritura			

2.16.- Evaluación de la lecto escritura

Recordemos que el aprendizaje del lenguaje y la lecto-escritura permiten al ser humano la capacidad para aprender cosas nuevas, mediante la exposición de nuestros pensamientos e ideas por escrito. *La lectura y la escritura* exigen coordinar una amplia variedad de actividades complejas, algunas implicadas en asignar un significado a los símbolos escritos y otras en la interpretación y construcción del significado del texto; permitiéndole al lector, expresar sus ideas, codificar, interpretar y transmitir significados, un sistema de reglas, símbolos gráficos con una significación a transmitir en el lector; generando una intención y efecto comunicativo.

La escritura es un instrumento externo, es un sistema de representación, un sistema de conocimiento, un conjunto de elementos finitos, una serie de reglas y una combinación. En la escritura hay un sistema o inventario de signos que se combinan en la escritura del lenguaje se observan y es un objeto lingüístico, un conocimiento lingüístico (Zamudio, 2010). Aprender a leer y escribir requiere el uso del lenguaje de manera más consciente, formal, deliberada y descontextualizada. Dada su complejidad, el aprendizaje de estas actividades llega a convertirse en un serio problema para educadores y educandos.

La lectura, de acuerdo con la perspectiva psicolingüística es vista como un proceso de construcción de significados, para lo cual es absolutamente necesario que se produzca una transacción, una interfusión entre el lector y el texto, de la cual ambos resultan transformados. Esta visión del proceso no se centra, ni exclusivamente en el texto, ni en el lector, aunque sí le otorga a este último el papel esencial, que efectivamente desempeña como constructor activo de significados. El lector, hace uso de su conocimiento del mundo, del tema sobre el cual lee y del texto mismo, para procesar la información que el texto suministra y construir así su propia representación. Así pues, la comprensión que cada uno realiza depende de varias cuestiones, algunas relacionadas con el texto y otras propias del lector, entre las que me gustaría señalar: el conocimiento previo con que aborda la lectura, los objetivos que la orientan y la motivación que siente al leer (Zamudio C. 2010).

La propuesta de aprendizaje del lenguaje escrito de Margarita Gómez Palacios Muñoz va sustentada teóricamente y modificada al aplicarse en dos investigaciones teóricas:

- La primera de ellas “El Niño Preescolar y su comprensión del Sistema de Escritura”, nos llevó a verificar que existe un desarrollo genético del proceso de lecto - escritura y que este proceso que comienza a instalarse desde muy temprano en la vida del niño, va a desarrollarse de acuerdo con las oportunidades que el niño tenga para cuestionarse sobre su significado (Gómez M, 1982, p. 3).

La segunda investigación se intitula “Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Adquisición de la Lecto-Escritura”.

- Esta segunda investigación nos muestra entre otras cosas que de los niños que ingresan a 1er. Año de Escuela regular, solo el 62% logran terminar el año a nivel alfabético. Otro 13% se encuentra en el silábico-alfabético y casi el 25% siguen en el nivel presilábico. Sin embargo, eso no quiere decir que los niños no hayan aprendido nada, sino que su ritmo de aprendizaje es variado y que el maestro no puede forzarlo a avanzar, sino ayudarlo a que el encuentre su propio camino. (Gómez M, 1982, p. 4).

Gómez Palacios menciona que

Existen aún algunos docentes que no se animan a llevar adelante la propuesta, debido a que no hemos logrado exponerles con claridad cómo aprende el niño y cuál es el proceso que lo conduce a apoderarse de ese objeto de conocimiento que es la lecto-escritura. Piensan, por ejemplo, que su función es enseñar al niño, porque “él no sabe”, y no creen que el proceso de aprendizaje se pueda dar si ellos no le enseñan. Se preguntan: “¿para qué cambiar, si los niños han aprendido siempre a leer con los métodos tradicionales?” (1982, p. 11).

En el caso que trata esta tesis, podemos mencionar en la práctica docente que la supervisión escolar compromete y presionan a los docentes de primer grado para que los alumnos consoliden este aprendizaje durante los primeros 6 meses de escolarización del primer grado de primaria, en las dos escuelas primarias atendidas toman la decisión de evaluar a los alumnos de primer grado para identificar el nivel de conceptualización de la lecto-escritura y clasificar, etiquetar y ubicar a los alumnos por niveles. Sin embargo, como menciona

Gómez palacios es necesario tomar conciencia de que hay muchos niños que no aprenden, otros que aprenden mecánicamente y otros más que aprenden a costa de un difícil y largo proceso que a veces no se logra en el primer grado, prolongándose inclusive varios años (1982, p. 12). Como señala Gómez Palacios también hay niños que ingresan a primer año, que ya han alcanzado un nivel de conceptualización acerca de la lectoescritura que les permite aprovechar cualquier método. (Gómez M, 1982, p. 13).

Gómez Palacios afirma que la función del maestro será más eficaz si éste es sensible a la actividad intelectual del niño como sujeto cognoscente, es decir, como sujeto que permanentemente actúa y reflexiona para comprender el mundo que lo rodea. Así mismo, valora ciertos errores del alumno como instrumentos útiles que llevan al sujeto a la reflexión y al análisis, conduce a entender el proceso de aprendizaje.

Gómez Palacios explica que el niño al principio no es capaz de diferenciar dibujos de escritura; si le pedimos, por ejemplo, que dibuje una pelota y luego que escriba pelota, o que dibuje una casa y escriba casa, su producción en cuanto al dibujo y escritura será similar (1982, pp.43).

2.17.-Niveles de la conceptualización de la lecto-escritura

De acuerdo a Ferreiro las etapas de apropiación de la lecto-escritura son

PROGRAMA 2011		EJEMPLOS	Programa anterior al 2011	
PRIMERA ETAPA Los alumnos buscan criterios para diferenciar del mundo gráfico, entre dibujo y escritura. Reconocen dos características:	A).- Que la escritura se realiza con formas gráficas arbitrarias que no representan la forma de los objetos.		PRESIMBOLICO	
	B).- Que hay una ordenación lineal. Se pueden presentar trazos lineales con diferencia respecto de los dibujos o bien trazos discontinuos. (Pseudoletras)	muñeca Sol 		
SEGUNDA ETAPA El avance en estos elementos marca el tránsito a la segunda etapa aunque cabe mencionar que no necesariamente hay un desarrollo conjunto de ambos elementos, ya que los alumnos pueden hacerlo de manera independiente.	Se identifican dos aspectos básicos: A).- Se requiere un mínimo número de letras para escribir una palabra. B).- Es necesaria la variación en las letras para escribir una palabra.	 Muñeca gato AEM mariposa AEM AEM gato jsib mariposa jsibv gato ajiou pez ajiaste gato ajiou pegamento pa/s	Sin control de cantidad Fija Repertorio reducido, cantidad variable Cantidad y repertorio variable Cantidad y repertorio variable con inicio de correspondencia y presencia del valor sonoro inicial	
	En esencia una letra representa una sílaba de la palabra escrita	Escribe t m a Lee CA NI CA	SILABICO	Sin valor sonoro convencional
		Escribe a o Lee pa to		Con valor sonoro convencional
	Representa un momento de transición que fluctúa entre la representación de una letra para cada sílaba o para cada sonido. En este tipo de escrituras, las sílabas se representan con una o con varias letras indistintamente.	D O T A Pe lo t a Escribe p to Lee: pa to	SILABICO ALFABETICO	Alternancia entre valor sonoro convencional y no convencional, además de hipótesis silábica y alfabética Con valor sonoro convencional
		Escribe c o b b a o t u Lee: c a b b a o t u		ALFABETICO
Cada letra representa un sonido, lo que hace que la escritura se realice de manera muy cercana a lo convencional. (Sin norma ortográfica).	calabaza			

El Instrumento de Nemirovsky evaluación de los niveles de la conceptualización de la lecto-escritura; permite identificar los niveles de conceptualización y contrastarlo con el instrumento que propone en su propuesta de evaluación de los Niveles de la Lecto-escritura Nemirovsky (2004).

4.1.1. MODELO FINAL DE OBSERVACIÓN DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA

PAUTAS DE OBSERVACIÓN DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA:																						
NIVELES:	1º CONCRETO					2º PRESILABICO.			3º SILABICO	4º ALFABÉTICO.												
NOMBRE: ALUMNOS O ALUMNAS:	-FASE A: Dibujo	-FASE B: Escritura indiferenciada	-Trazo continuo	-Ubicás grafías primitivas	-Líneas onduladas	-Líneas quebradas	-Pálitos	-Bóllas	-Pseudotras	-Letras de su nombre	-El tamaño de las palabras es proporcional al tamaño del objeto	-Escritura diferenciada	-Trazo discriminado	-Hipótesis de cantidad	-Hipótesis de cualidad	-Reconocimiento de las características de linealidad y altura/anchura	-Hipótesis silábica	-Sin valor sonoro convencional	-Hipótesis alfabético-alfabética	-Con valor sonoro convencional	-Hipótesis alfabético	-Escribe y lee correctamente
1.....																						
2.....																						
3.....																						
4.....																						
5.....																						
6.....																						
7.....																						

Estos instrumentos utilizados permitieron identificar el Nivel de conceptualización de la lectoescritura en los alumnos; se agregan anexos de la lecto-escritura. Como se puede observar en las Escrituras fijas de alumnos de Primaria, de acuerdo al (Diario de campo, 23-01-2020).



Silábico

Pre simbólico

Alfabético



Foto num.4.-

Escrituras fijas en alumnos de Primaria
Representando los niveles de conceptualización: presilábico, silábico y alfabético.

Nivel Presilábico

En este primer nivel se ubica a los niños cuyas representaciones gráficas se caracterizan principalmente por ser ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre la representación gráfica y los sonidos del habla. Estas representaciones pueden ser: dibujos, garabatos, pseudografías números e inclusive letras convencionales.

Al interior de este gran nivel destacan cuatro categorías, que permiten ilustrar las maneras de cómo los niños descubren e incorporan en sus escrituras aspectos característicos y exclusivos de nuestro sistema de escritura (Gómez, 1982, pp.61). Estas categorías son: Representaciones Gráficas Primitivas, Escrituras Unigráficas y sin Control de Cantidad, Escrituras Fijas, Escrituras diferenciadas

Imagen de alumnos de segundo y tercer grado de primaria en Nivel de conceptualización Presilábico: los alumnos realizan la representación de un cuento, primera y segunda imagen.

Foto núm. 5; Se ilustran en estas imágenes la estructuración y lectura de oraciones subordinadas.



En la fotografía se ilustran alumnos de segundo grado de primaria, la estructuración de oraciones a través del empleo de dibujos y la expresión oral al explicarlo.

Nivel silábico

Descubrimiento de la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla. Cuando el niño escribe un nombre con una sola letra, efectúa una correspondencia de un elemento con otro, razón por la cual no se le planteaba ningún conflicto desde el punto de vista lógico. Pero la

formulación de las hipótesis ya mencionadas, básicamente la de cantidad mínima de caracteres, viene a complicar la situación. El niño, para “escribir” un nombre coloca ahora varias grafías. Se enfrenta pues con un problema: hacer corresponder una palabra con varias letras usadas para representarla. La búsqueda de solución para resolver este conflicto lo conduce a descubrir una característica esencial del sistema de escritura: la relación entre los textos y aspectos sonoros del habla. El niño comienza a fragmentar oralmente el nombre e intenta poner esas partes en correspondencia con las letras utilizadas (Gómez M, 1982, pp.62).

Foto núm. 6.- Imagen de escritura de alumnas que enfrentan BAP el nivel silábico lo cual se ilustran la escritura de su nombre



¿Qué sucede cuando un niño trata de interpretar silábicamente textos impresos o producidos por adultos que saben escribir? El niño pone a prueba su hipótesis silábica y comprueba que ésta no es adecuada porque cuando la aplica en sus intentos de lectura, le sobran letras. El fracaso de su hipótesis, la información proveniente de los que saben leer y de los textos que encuentra escritos y hay que interpretar, lo van conduciendo hacia la comprensión del sistema alfabético. Pero el paso de la concepción silábica a la alfabética no es abrupto. Trabaja simultáneamente con ambos sistemas durante algún tiempo, como puede verse en los siguientes ejemplos:

Pa-to pe-lo-ta si-lla

El niño descubre que existe cierta **correspondencia fonemas-letras** y poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas. Así, paso a paso, pensando, analizando las producciones escritas que le rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan “los que ya saben”, llega a conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escritura:

cada fonema está representado por una letra. Desde luego lo anterior es cierto considerando términos generales, ya que existen grafías dobles como *ch, rr, ll*; sonidos con varias grafías (*c, z, s, c, k, q*) y grafías que no corresponden a ningún sonido como la *h* o la *u* de la sílaba *gue*.

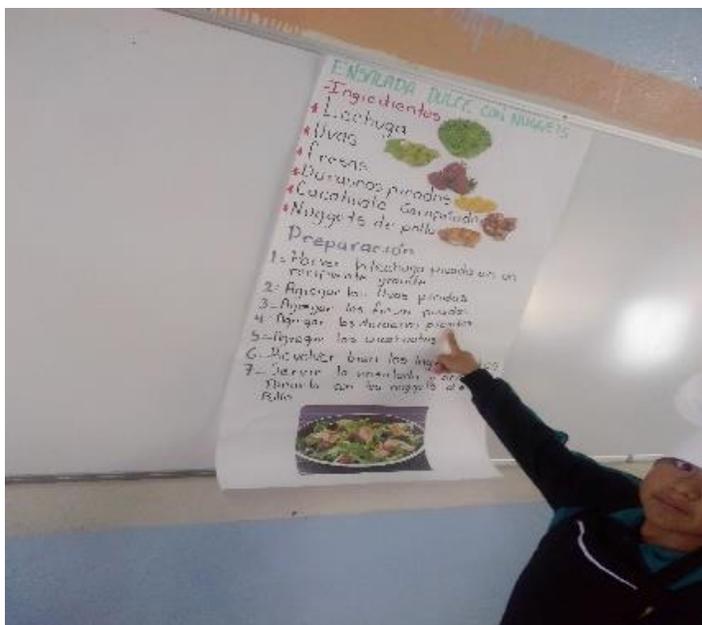
¿Queremos significar con esto que el niño, cuando conoce el valor sonoro de todas las letras, ya es capaz de leer? De ninguna manera. Es necesario que coordine este conocimiento con algo que ya había descubierto al principio del proceso: los textos tienen significado. El motor fundamental que impulsa al niño a ser un buen lector consiste en su deseo de interpretar los portadores de texto. Es importante señalar que en la lectura interviene tanto el conocimiento de las bases del sistema alfabético como la anticipación (Gómez M, 1982, p.62).

Por todo lo anterior, hablar de lectura significa referirse a una serie de conceptos relacionados. Leer es haber descubierto el sistema alfabético y conocer el valor sonoro estable de las letras, pero es también poder anticipar con base en:

- 1.- Los contenidos que se espera encontrar en un texto.
- 2.- El conocimiento de la gramática.
- 3.- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- 4.- El conocimiento de la estructura particular de las palabras: letras que las componen, orden de la misma longitud, etc.

La lectura no se basa pues, en la mecanización ni en la habilidad de unir más o menos rápido los sonidos de letras o sílabas; son muchos los factores cognitivos que contribuyen a lograr una lectura eficaz.

Foto núm.7- Escritura alfabética de un alumno de 3° grado de primaria, donde se menciona que el alumno a consolidado la lecto-escritura.



Es preciso que el maestro tenga permanentemente en cuenta el proceso de adquisición de la lengua escrita y tome conciencia de que, si bien es necesario conocer el valor sonoro de las letras para saber leer, este conocimiento no le sirve al niño cuando le es suministrado en un momento cualquiera del proceso y en forma aislada.

El deletreo confunde al niño y hace penoso y sin sentido no es lectura porque para ser útil, implica primero y necesariamente la comprensión de los textos. Otro problema es el exceso en el descifrado de sílabas sin sentido, ni enfrentarlos a oraciones carentes de significado desde el punto de vista de su realidad lingüística. Por lo que se sugiere la lectura de cuentos con imágenes, textos cortos de interés para los alumnos para que ellos predigan el contenido de textos y cuentos. (Gómez M, 1982, pp.65). Así como estar rodeado de un ambiente alfabetizador en casa o dentro del contexto áulico, que cause el interés, la curiosidad de los alumnos por aprender anexo de un ambiente alfabetizador. Por lo que es necesario que los docentes dentro de las aulas consideren el diseño de materiales lúdicos y didácticos que motiven a los estudiantes por el gusto de leer, así como el uso de la biblioteca escolar y

utilizar experiencias cotidianas de lectura, como el leer una carta, cantar canciones infantiles, lectura de un instructivo de un postre favorito, un cuento, leyendas cortas, comics o chistes con sentido.

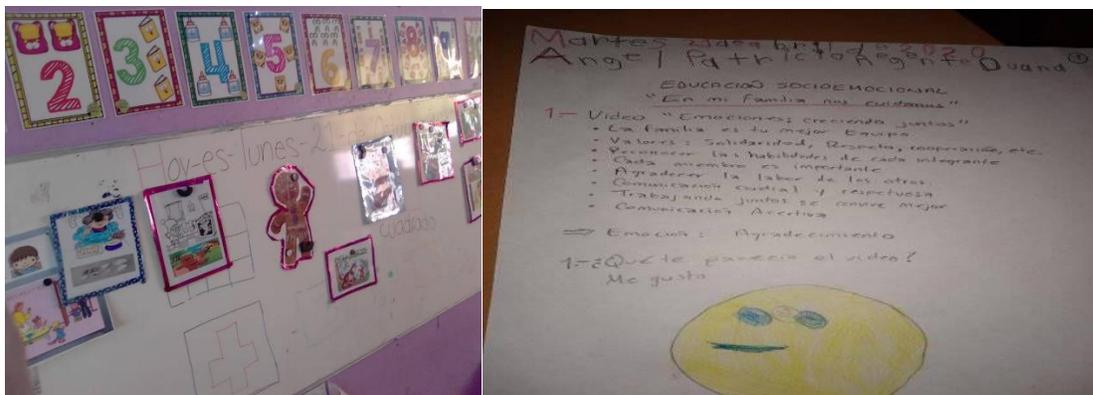


Foto núm.8.- Aquí se ilustran los ambientes alfabetizadores y con apoyo de diálogos interculturales estimulamos la predicción lectora.

La dirección de la lectura y la alineación de la escritura es convencional que se aprende en un ambiente alfabetizador. Es importante que los alumnos reconozcan su lateralidad, ubicación espacial y temporal para aprender a leer, la motricidad fina y gruesa, percepción, el equilibrio, y el control postural al sentarse.

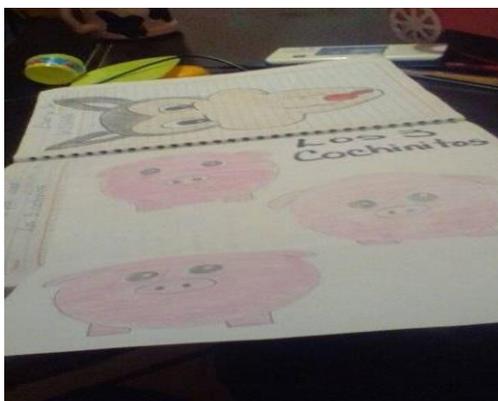


Foto No 9.- Se observa la direccionalidad de la escritura de un alumno con NEE

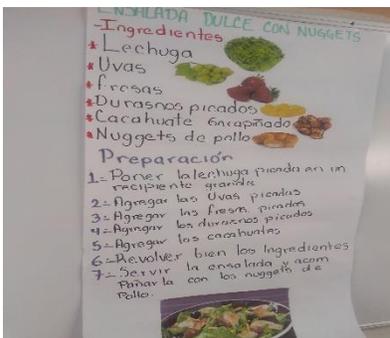
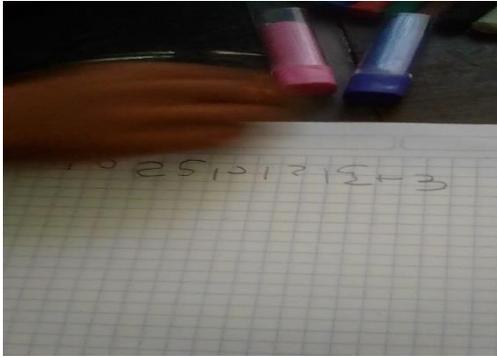
2.18.- Conciencia fonológica

Los alumnos deben de desarrollar y dominar sus habilidades lingüísticas como un prerrequisito para que tengan conciencia de la percepción de los sonidos, los fonemas, las letras y morfemas lo cual los llevará a favorecer la consolidación de lecto-escritura, por medio de la estructuración de la sílaba. Pues considero que la mejor manera de representar gráficamente el habla es por medio de la transcripción fonética de los sonidos del habla.

Scanlon y Lyon (2000), apoyado desde la psicología cognitiva que acuñó el concepto de conciencia fonológica (CF) como la habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua, darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas en un lexema (p.7). De esta manera los alumnos en el proceso inicial de la escritura adquieren la habilidad que les permite darse cuenta de la percepción y discriminación de los fonemas, mencionando que estos son unidades mínimas articulatorias de la lengua sin significado, ejem [v-b] [j,x] pero cuando se combinan se unen o concatenan los fonemas y los niños establecen estas correspondencias fonológicas se convierten en morfemas lo cual estas son las unidades mínimas con significado en la lengua. /ba/ /ba/ /pa-pa/. Podemos mencionar que los sonidos, letras, fonema y morfemas, son 4 elementos que se deben bien diferenciar para su adecuada interpretación en la adquisición de la escritura.

Foto núm. 10.- Ejemplos de dos escuelas de Educación donde se ilustran el proceso de la lecto-escritura: pronunciación de sonidos, reconocimiento de fonemas, morfemas y construcción de palabras con significado significativo.





En las fotografías se ilustran diferentes tipos de escrituras, construcción de significados y ambientes alfabetizadores.

Uno de los avances más sobresalientes de la investigación en este campo es la importancia de las habilidades de **procesamiento fonológico** en la adquisición de la habilidad lectora (Stanovich, 1988; Vellutino & Lyon, 2000; Wagner y Torgesen, 1987). Procesamiento fonológico es un término más amplio que conciencia fonológica, se refiere a las “operaciones mentales que hacen uso de información fonológica o sonora cuando se procesa el lenguaje oral y escrito” (Stuart citado por Defior 2005, p.24). Por tanto, la conciencia fonológica es una parte abarcada por ese procesamiento fonológico que también implica las comprensiones del lenguaje, en los niños más pequeños el inicio de este proceso se da desde la identificación de los sonidos en las palabras para generar rimas en ellas, el conteo de las sílabas que las componen, la asociación de estas palabras por sus sonidos iniciales o finales y demás elementos propios de su comunicación que llevan al aumento progresivo de su vocabulario comprensivo. Porque “existe evidencia de que otras habilidades de procesamiento

fonológico, como la memoria verbal a corto plazo y la velocidad de denominación, predicen la adquisición lectora” (Badian, 2000, p.6).

Es importante destacar que los sonidos no se refieren al grafema o "letra escrita" ni tampoco al "nombre de la letra". Así, las letras /c/, /k/ o /q/ pueden corresponder al mismo sonido /k/. De igual modo ocurre con las letras /b-v/, - /g, x-c-s-z, y-ll/, o bien con la letra h que no tiene sonido (solamente suena en la combinación ch). Dependiendo de la complejidad de la tarea, la conciencia fonémica puede empezar a estimularse a partir de los 4-5 años y comienza por el reconocimiento de sonidos vocálicos y luego consonánticos.

¿Por qué debe estimularse la Conciencia fonológica? La importancia de estimularla radica en los numerosos estudios que respaldan su impacto en la iniciación a la lectura y escritura (o alfabetización inicial). Estos afirman que el análisis consciente de las palabras orales permite que los niños puedan realizar con mayor facilidad la correspondencia fonema-grafema (decodificación de los sonidos y escritura de las letras), lo que favorece la alfabetización inicial. Por lo consiguiente al tener conciencia de los sonidos vocálicos y consonánticos que se escuchan en el espacio físico los niños asignaran marcas graficas permanentes en este caso la escritura. “Para que un niño lea independientemente y construya significado a partir del texto, debe ser capaz de identificar palabras automáticamente, a la vez que posee las estrategias para decodificar palabras desconocidas” (Vaughn & Thompson, 2004, p.31). El aprendizaje de la lectura es un proceso de carácter complejo, ya que su dominio no se agota en la tarea mecánica de codificación y decodificación. El proceso requiere que el niño haya alcanzado determinados niveles de maduración” (Fontalvo, L. y Rúa, P., s.f, p.8).



¿Cómo se desarrolla la conciencia fonológica? (Hidalgo R, Abarca G, 2016, p.5)

Este cuadro ilustra como los niños de los fonemas llegan a la silaba o al morfema. Ejem: las grafías para escribir la palabra casa son [C-A-S-A] el morfema y silaba son /CA-SA/ lo cual al hablar de silabas hablaremos de una estructura de inicio, núcleo y coda, conformada por una consonante vocal. Donde hay un reconocimiento medio y final en la estructura silábica.

Por lo que podemos mencionar que los niños que enfrenten obstáculos para el aprendizaje de la lecto-escritura posiblemente su conciencia fonológica ha sido poco o nada estimulada, por lo consiguiente muchos alumnos aún no han adquirido el desarrollo de la capacidad de discriminación, percepción y comprensión de los fonemas, mucho menos escribirán morfemas por lo consiguiente muestran dificultades para la escritura de los fonemas vocálicos y consonánticos que los llevará a la construcción de los morfemas con significados.

Por lo tanto, considero muy importante como docente que los padres de familia maestros y personal que forma alumnos en Educación Básica, deben de priorizar, flexibilizar el

currículo, el empleo de métodos de lectoescritura y dar importancia a este aspecto, ya que se minimizarían o eliminarán muchas barreras en acceso a la lecto-escritura.

Foto núm. 11.- Aquí se ejemplifica escritura de cuento de una alumna de tercer grado de primaria y la escritura de palabras de un alumno de segundo grado.

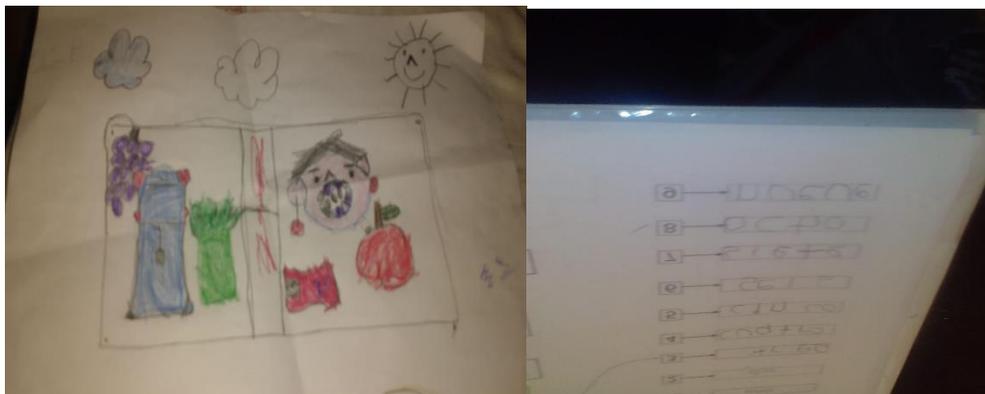


Foto núm.: 12.- el alumno estructura un cuento con apoyo de imágenes y un título.



2.19.-La escritura como proceso de alfabetización

Ferreiro, nos plantea que los estudiantes antes de llevar a cabo una lectura convencional logran una interpretación de los textos (libros, cuentos, publicidad, recetas, etc.) y esta reside en darle sentido a los escritos, comprendiendo que “indica algo” a través de imágenes, símbolos, etc., todo esto desde una interpretación basada en hipótesis personales. Cabe señalar que desde este enfoque la lectura, la escritura y el lenguaje se evidencian de manera transversal desde muy temprana edad. (2000 p.21)

En la psicología genética, la concepción del aprendizaje es entendida como una obtención de conocimiento, y supone que no todos los procesos de aprendizajes dependen de posibles

métodos; por lo tanto, el método como acción proveniente del medio, puede ayudar o dificultar, pero no puede crear aprendizaje en el sujeto. Muy por el contrario, a lo que se cree, el sujeto comienza a generar conocimiento mucho antes de entrar a la escuela, y con esto no solo se alude a la lectura y a la escritura, sino que a todos los acontecimientos y experiencias que el sujeto va incorporando. Incluso, si un niño/a no tiene la posibilidad de participar en situaciones comunicativas a diario, o no se potencia el diálogo, de todas maneras, elaborará hipótesis sobre la lengua escrita, ya que puede construirlas a través de otros medios de comunicación; “[...] en términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición)” (Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979; 33). En función de lo expuesto anteriormente, el niño/a aprende del mundo y además construye sus propios conocimientos en torno a él. Desde esta perspectiva los saberes son construidos en ámbitos de la vida cotidiana (familiar, medio, etc.) que permiten el cuestionamiento sobre aquellos signos que no son dibujos, para posteriormente ser comprendidos y utilizados de manera más detallada y contextualizada. (Álvarez, D. y Hasbun, V. (2014).



Foto núm. 13.- se ilustran ambientes alfabetizadores en el hogar.

Puedo comentar ante lo mencionado que el sistema de escritura es producto de un desarrollo cultural y es multifactorial, consecuencia del habla humana; lo cual debe favorecerse en las escuelas de educación básica considerando las capacidades de los estudiantes, pues de acuerdo a las referencias consultadas todas las personas pueden acceder, sin embargo este aprendizaje está **condicionado** por factores como la economía, ambientes poco alfabetizadores, analfabetismo, así como pobre estimulación en el hogar, y el diseño estrategias y actividades educativas empleadas sin considerar las características, intereses,

el desarrollo cognitivo de los estudiantes, y ambientes de aprendizaje en las aulas y contextos poco motivadores; recordemos que la escritura es un objeto de conocimiento y aprendizaje en todas las generaciones, sin ella se generaran desajustes, situaciones de desigualdad y atraso socio-cultural, un rezago en los aprendizajes.

CAPITULO III

INTERCULTURALIDAD Y EXCLUSIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA

Reflexionando, como estudiante de la Maestría en Educación Básica, puedo elaborar el enunciado que la *interculturalidad* es un enfoque que rompe con los estigmas de la educación tradicionalista, homogeneizadora, y lucha por eliminar las barreras sociales, es una manera de trabajar y reconocer el valor de las diferencias de forma colectiva sin generar exclusión, un trato por igual que no genere el ejercicio del poder hacia el otro (Foucault, 1983, .p. 629) que implican procesos de socialización, interacción, comunicación, participación, relaciones de dialogicidad, manejo de valores espacios de convivencialidad y alteridad ; se sustenta en principios éticos y el respeto hacia los demás, así como el desarrollo de sus capacidades.

3.1.-Acerca de la cultura

Antes de decir que es la interculturalidad se aclara qué es la cultura. La interculturalidad es una manera diferente de pensar la cultura. La cultura es el objeto de la antropología y ésta es una ciencia de la cultura, porque el ser humano se define debido a la cultura, que y descarta cualquier explicación "natural" o "genética" del ser humano. Todos los hechos humanos se explican debido a su condición social, pero todo se interpreta en razón de su cultura, aun cuando los factores culturales hayan de ser así mismo objeto de explicación por su carácter diferencial. (Sánchez-Parga, 2005;p.365)

Una antropología de la cultura contiene una doble tesis: sólo desde la cultura es posible construir una antropología y simultáneamente sólo desde un discurso sobre ser humano, desde una perspectiva antropológica, se puede desarrollar una teoría sobre la cultura. Partiendo del hecho que la cultura es el sistema de significaciones, que diferencian entre sí las sociedades, grupos humanos, sectores sociales, se llega a una primera conclusión sobre la diversidad y multiplicidad de cultura. (Sánchez, 2005, p.372).

La cultura es la manera diferente de existir entre las sociedades; no hay cultura que pueda ser pensada más que como producto de una pluralidad de culturas; *resultado* de una estratificación histórica de "otras" culturas o convergencia y síntesis de otras culturas. La cultura debido a su doble categoría de diferencia y pluralidad se manifiesta como un concepto analítico (respecto de todas las otras diferencias culturales respecto de las cuales puede ser analizado) ya la vez sintético (respecto de todas las culturas que intervienen en su formación y reproducción). Pero si las culturas son diferentes entre sí, y esta constante diferenciación entre culturas produce su pluralidad.

La interculturalidad se manifiesta, así como constitutiva de la cultura; la cultura es interculturalidad y no existe sin el intercambio cultural: el verdadero lugar de la cultura son las interacciones individuales. La cultura no es otra cosa que "la producción de sentido que generan las interacciones entre individuos y grupos, los cuales dan lugar de diferencias significantes"; siendo "la pluralidad de contextos de interacción lo que explica el carácter plural e inestable de toda cultura. Esta concepción de la interculturalidad, de las relaciones e intercambios entre culturas, obliga a una renovación del mismo concepto de cultura. (Sánchez-Parga, 2005, p.372).

Las culturas están en permanente relación e interacción; el encuentro y la comunicación entre culturas se realizan siempre en condiciones y según modalidades muy variadas, lo que conduce a una constante multiplicación de diferencias culturales. En base de este planteamiento si culturas diferentes entran o se encuentran en una relación de interculturalidad, es porque ellas mismas son resultado de una previa interculturalidad.

Desde la antropología sin individualización el ser humano no sería posible la diferenciación cultural de la sociedad humana. La diferenciación cultural condición de posibilidad de aquella individualización; y por consiguiente la individualización de las personas en una sociedad está tan condicionada por su diferente cultura, como ésta se encuentra a su vez condicionada por las formas de individualización de las personas dentro de ella. (Sánchez-Parga, 2005, p.396). El proceso de individualización del ser humano se opera al interior de un complejo sistema de relaciones sociales, entendidas como diferentes formas de

intercambio: de alianzas, de parentesco, de bienes y servicios (materiales y simbólicos) y de poder.

El ser humano "vive su cultura como algo profundamente interiorizado, algo que es parte de su estructura y de su economía psíquicas" (Devereux, 1970, p. 365, citado por Sánchez-Parga, p. 371). Por eso el hombre es tanto productor como producto de cultura, y también por ello el psicoanálisis más que la antropología insiste en la condición interior, subjetiva e inconsciente de la cultura: el hecho cultural "transformado en material o en estructura psíquica, en super ego, ideal del Yo, en Yo -en algo aprendido, producido o construido internamente: está *dentro*" (Devereux, 1985, p.63, en Sánchez-Parga, p. 371); lo cual no quiere decir que el hecho cultural no pueda ser también histórica y sociológicamente pensado en cuanto exterior: está *fuera*.

Una cultura que se identifica con los procesos o de "aculturación" (lo cual este concepto hace referencia a la adopción de otras costumbres, tradiciones y actividades de otras culturas y diferentes a las de ella); han intervenido en su propia formación histórica, fácilmente se mostrará reacia a nuevos o actuales intercambios culturales, a los que sin embargo se encontraría forzada. Esto significa que la interculturalidad que da lugar a la formación de una cultura es un proceso inacabado y que se prolonga incluso al interior de las nuevas relaciones interculturales, que esa misma cultura establece con otras culturas. En esta perspectiva "lo intercultural no es solamente la puesta en relación de dos realidades, de dos conjuntos independientes y relativamente fijos (las culturas en presencia); es un fenómeno de interacción en el que estas realidades se constituyen" (Sáez, 1995, p. 36, en Sánchez-Parga, p. 374). En este exacto sentido "lo intercultural es constitutivo de lo cultural".

La interculturalidad adquiere alcances de magnitudes muy diversas, hechos de encuentros tanto como desencuentros. Sin embargo, la *sociedad de mercado* impone a su vez una restricción generalizada de los intercambios o bien su reducción al intercambio mercantil lo que lleva consigo una crítica supresión de la interculturalidad. La interculturalidad implica -intercambios culturales, que comportan más que simples relaciones entre culturas -el único capaz de fundar una teoría de la cultura, al vincular las formas que adoptan los intercambios culturales a los particulares modelos de sociedad propios de cada época histórica. También

así se pone de manifiesto en qué medida la antropología es una teoría de la interculturalidad y de los intercambios culturales tanto en su específica metodología como en su misma epistemología. (Devereux,1970:340,353, en Sánchez-Parga, 2005, p. 369).

La interculturalidad es un proceso permanente, de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y aun desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh , 2005).

Entra romper con la cultura hegemónica y dominante y o reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para reconstruir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

Se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. (Walsh, 2005.p.4).

Una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que “el otro” puede ser considerado como un sujeto de identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir el “otro”, para que sea considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar, o la diferencia en sí, tal como unas perspectivas basadas y en el marco del neoliberalismo democrático y multicultural lo sugieren.

No se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones técnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permiten construir espacios de encuentro, dialogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (Walsh, 2005 pp.6-7). Los procesos interculturales, son puntos de encuentro, contacto e interacción.

Walsh (2005) afirma que la interculturalidad es un proyecto epistémico-político superior a la visión de la multiculturalidad y la pluriculturalidad, ya que la interculturalidad supone creación de relaciones múltiples y construcción permanente de diálogos simétricos; asimismo,

busca desarrollar una “interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes”; o sea, parte del reconocimiento de la alteridad, de las desigualdades en todos sus ámbitos; por ello, (...) no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí (...) Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. Walsh (2005, p. 45).

En este sentido “la interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi natural” de las sociedades y las culturas (Guerrero, 1999), sino un proceso de actividad continua. Debe pensarse como verbo de acción (Godenzzi, 1996) y no solamente de sectores campesinos indígenas (citados de Walsh, 2005, p.4)

La interculturalidad puede considerarse como una dimensión a lo largo de la cual se sitúan cada una de las propuestas formuladas para dar respuesta a la diversidad de personas y de grupos.

“La interculturalidad implica la revaloración y la negociación de las diferencias, en el marco de la construcción de las identidades y la transformación de la sociedad. Así como la participación que conduzca la discusión, el diálogo y los consensos”. (Bello, 2010).

“Es necesario reconocer las diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias, para que la interculturalidad sea el principio organizador para la reelaboración constante y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades”. (Bello, 2013, p.64)

Finalmente, la interculturalidad contiene un programa operativo y ético (Leeds-Hurwitz, 2013)

3.2.- Interculturalidad y Educación

Lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias, (el concepto asimilacionista hace referencia a un enfoque que nos dice que la integración de los grupos vulnerables adopten, integren, y asuman la cultura receptora, anulando su propia cultura. El segundo alude al concepto del término compensatorio al diseño de actividades o acciones que compensan, igualan, nivelan, neutraliza o buscan un equilibrio que favorezcan o aminoren las Necesidades Educativas de los alumnos con o sin BAPS).

A muy vinculada a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, atención a la diversidad, educación especial, personalizada, educación antirracista, educación multicultural. El adjetivo intercultural nos parece la denominación más comprehensiva y coherente con la filosofía que trasciende de esta corriente pedagógica, acentuando la interacción.

Comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas; así como conoceremos al otro. La interculturalidad busca lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos, la superación del racismo, abatir la discriminación, desigualdades y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia).

3.3.-Escuela y diversidad lingüística-cultural

Las escuelas son mayoritariamente espacios multiculturales lo cual me refiero a que en las aulas encontramos gran variedad de alumnos provenientes de culturas diversas; se constata cierto nivel de intolerancia lingüística. Es frecuente la asociación automática de déficit lingüístico (en la lengua oficial de la escuela) y déficit cognitivo. (Aguado, Gil, Sacristán, Jiménez friz, Ballersteros, Malik, Sanchez;1999, pp.47).

Es imprescindible atender a procedimientos de diagnóstico y evaluación que requieran capacidades múltiples sobre la base de reconocer la diversidad de habilidades específicas con las que los alumnos llegan a la escuela.

Estudios realizados en las investigaciones desarrolladas en el ámbito del español durante los últimos veinte años sobre el tema de la interculturalidad, ponen el énfasis en la necesidad de mantener expectativas altas respecto a los estudiantes de diversos orígenes y lo decisivo de practicar estrategias que favorezcan la participación de estudiantes, profesores y familias; la cooperación en la enseñanza/aprendizaje, la comunicación eficaz (Bartolomé Pina y cols., 2000). Citado por Aguado T., *la educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito del español*, pp.4-51).

La selección de materiales adecuados implica también el uso pertinente de los ya existentes: libros de texto, audiovisuales, profesionales y voluntarios.

En el aprendizaje de una segunda lengua, se debería garantizar la interacción de los alumnos menos competentes con aquellos que muestran mayor competencia en la lengua a aprender. Esto se muestra en clara contradicción con la proliferación de grupos especiales de alumnos no competentes que reciben enseñanza de forma aislada y sin interacciones sistemáticas con los alumnos y profesores más competentes. Al mismo tiempo, se indica que el uso de la nueva lengua se fomenta en áreas que no son específicamente lingüísticas (Sotés, 2000).

En algunas escuelas se toman las decisiones de sacar al alumno que se considera con bajos conocimientos, con problemas severos de aprendizaje; se piensa que *se nivelarán* de manera aislada con apoyos educativos adicionales y personalizados y con un maestro especialista.

La lengua es producto de la cultura y la lengua materna debería transmitirse, enseñarse y en las escuelas ordinarias fomentarse. Sin embargo, en el registro del diario de campo realizado en la Escuela Primaria María Montessori *la lengua otomí que es nativa una alumna* es vista como símbolo de diferencia, compensación, asombro, discriminación. Es un problema para la institución educativa según los docentes; que también desde el punto de vista de la inclusión educativa se generan barreras de aprendizaje, sociales y culturales en la escuela, que repercuten en la alumna como son: dificultades de comunicación, dificultades de

aprendizaje, dificultades de atención, etiquetas sociales basadas en su lengua, por lo que se termina como opción intentar castellanizar al otro.

De acuerdo con el artículo 13 de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*; tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.

La transformación de estas prácticas desde enfoque de la interculturalidad implica respeto a la diversidad cultural y en la promoción de una convivencia entre las culturas, *una relación sostenida a través del intercambio y el enriquecimiento mutuo*. Las personas o grupos pertenecientes a diferentes culturas, sino que, además, esas personas o grupos se interrelacionan y son conscientes de su interdependencia (Aguado, 1991).

Aguado (1991) señala que: Las *culturas* son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar. [...]La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros. [...] Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos. (pp.16-17)

La interculturalidad se asienta en los principios de dignidad, igualdad y no-discriminación. Implica que las relaciones entre dos o más culturas se tejan de manera horizontal y equitativa, por lo que la interculturalidad se alcanza a partir de un proceso dinámico de aprendizaje. Debe existir el esfuerzo colectivo y consciente por desarrollar las potencialidades de personas y grupos que tienen diferencias culturales. No se trata solo de reconocer al “otro” sino, también, de entender que la relación enriquece a todo el conglomerado social, creando un espacio no solo de contacto sino de generación de una nueva realidad común (Aguado, 1991).

3.4.- Educación especial desde la otredad

Lévinas (2000, p. 85) acuñó los conceptos de otredad y alteridad, que contribuyen a entender cómo se han gestado las relaciones de subordinación y sometimiento entre los seres humanos.

La historia centrada en la mismidad supone el sometiendo al otro a un encuentro forzoso de pluralidades sin historias, despoja al otro de su contra-memoria, de su contraimagen, "¿Cómo lo Mismo, que se exhibe como egoísmo, puede entrar en relación con Otro sin privarlo inmediatamente de su alteridad?" Peñalver (2001, p. 59)

Pero cuando el otro ya no es dato sino una perturbación de la mismidad, un "rostro" que nos sacude éticamente. La irrupción del otro es lo que posibilita su vuelta; pero no irrumpe para ser bienvenido o desquiciado, ni para ser honrado o denostado. Irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalidad fue construida. No vuelve para ser incluido, ni para narrarnos sus historias alternativas de exclusión. Irrumpe, simplemente, y en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la diseminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad y la forma en cómo se me presenta el otro.

Emmanuel Lévinas (2015); propone la antología relacional, que nos dice "yo no puedo existir si no existe una relación, porque si otro me nombra entonces yo me puedo nombrar; porque si el otro me piensa entonces yo me puedo pensar, entonces soy otro para la mirada de otras personas. Siempre pensando en el otro como aquel que deja de ser y no es más que yo porque yo tengo el poder autoritario, por lo tanto, desde este punto de vista: el otro siempre es más de lo que yo pretendo conocer de él y de lo que yo pretendo nombrar de él, su alteridad". Ello se debe a que el lenguaje siempre está referido a la alteridad, volcado hacia ella: "el discurso es [...] el vínculo que no puede quedar recluido plenamente en el enunciado, porque reivindica ya desde siempre al Otro-distinto, porque habla al Otro-distinto

Lo infinito en el otro es su alteridad; entonces las relaciones su punto de encuentro es la práctica del sujeto que intervienen en una relación compleja de tensiones y es contradictoria. (Bello, 2020).

En este marco intercultural me planteo las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el otro?
- ¿Qué lugar ocupa el otro en mi práctica docente?
- ¿Qué pasaría si el no estuviera en mi aula?
- ¿Qué representa para mí, como docente el otro?

De acuerdo con Skliar C, (2002) la interculturalidad es una forma de desmenuzar la vida diaria, una forma de ver y prestar atención a eso que nos dicen a diario sobre lo que gira en torno a lo bueno, lo correcto y el por qué debemos tolerar a los demás cuando no somos “quién” para “soportar o dejar ser” al Otro, a *tolerancia* sólo reafirma que en una relación existe un lado de superioridad

En el sistema educativo para la atención del otro hace todo un acto de clasificación en la diversidad escolar, etiquetar a un alumno es símbolo del poder. Todo acto de clasificación es asimismo un acto de exclusión y de inclusión que supone coerción y violencia, distinción de la que partimos junto a Skliar C, (2003, pp. 54-55)

- Alumnos con discapacidad motriz, intelectual, auditiva
- Alumnos con problemas y desordenes de la comunicación
- Alumnos con problemas de aprendizaje
- Alumnos con aptitudes sobresalientes
- Alumnos en situaciones de calle
- Alumnos con Necesidades Educativas Especiales
- Alumnos con trastornos del Neurodesarrollo y generalizados
- Alumnos con problemas socio familiares
- Alumnos con TDAH y problemas de conducta
- Alumnos con preferencias de genero
- El gordito, el indígena o indio.
- Alumnos de otras etnias.

Esto genera prácticas de exclusión, etiquetas, basadas en las características de los alumnos, su deficiencia, o características. Llegando a invisibilizarlos, prácticas de desigualdad y ejercicio del poder sobre el otro; Podemos distinguir al menos 2 perspectivas:

- Asumimos como profesores una posición de identidad de poder sobre el otro
- El docente que puede desvalorar o invisibilizar a los alumnos, es decir los hace invisibles, los ignora o controla.
- Olvidamos prácticas de respeto y olvidamos los derechos humanos, La esencia de una persona considerando sus sentimientos, ideas e identidad. No se reconocen las diferencias de los niños solo se excluyen y son vistas como un problema.
- Se entiende al otro como diferente que rompe la estructura homogeneizadora de la escuela tradicional y el mexicano que queremos formar (según los planes de estudio).
- Aparece el déficit en los educandos producto de sus diferencias, por lo tanto, no hay relaciones dinámicas ni de dialogo, solo exclusión y marginación escolar, por lo tanto, no hay una práctica con praxis y constructiva, es decir transformadora con un dialogo de saberes.
- El otro se asume y se percibe en las escuelas como una posición que realiza rupturas de lo normal y genera un problema, dificultad o barreras que obstaculizan y conflictúan nuestro quehacer docente, pues considero que no todos los alumnos se benefician con las propuestas del sistema escolar, pero sí se benefician de otros espacios y contextos: su hogar, comunidad la cultura, aunque no se esté familiarizado con lo que comprende “su cultura”.

La diferencia es entendida como una oposición: superior, inferior sinónimo de bueno, malo, normal, anormal, sano, y enfermo. Ante esto, el niño rompe con los parámetros de la escuela tradicionalista. Por lo tanto, el ser diferente me hace superior al otro y es símbolo de poder.

Los docentes asumimos posiciones dicotómicas ante la diversidad escolar: como igual o desigual; normal o anormal, lo bueno y lo malo. La normalidad no existe pues no hay un sujeto ideal, perfectible, único. La anormalidad parte de la desvalorización del otro,

calificándolo como deficiente, no hay respeto a las diferencias ni entendemos al otro. La diversidad enriquece la cultura; el cual el concepto de anormalidad promueve ideas de superioridad entre unos y otros, rupturas, hace una descalificación del individuo, para luego desatarse sin medida en la práctica del encierro, sin capacidad de adaptación, (Foucault, 2007); por lo que las escuelas debe considerar que no es posible entender una educación que sólo forme educandos desligados de su tiempo y que se incorporen en un sistema productivo sin generar resistencia y actitudes críticas. Desde esta óptica, la misión de la escuela debe orientarse a la transformación no sólo del individuo sino de la misma sociedad donde éste se desenvuelve (Arboleda & Suárez, 2008).

Es importante valorar la diversidad en el aula, ya que la existencia del otro, al conocer a los otros, podrá acercarme a saber “quien soy yo”. Esto abre un escenario de colaboración entre el adulto a través de la interacción dialógica, que permitirá un acompañamiento y acercamiento en espacios de convivencia, permeado por valores. Transformar la práctica docente desde la interculturalidad implica la reconstrucción ética y entablar diálogos para construir aprendizajes, no solo usar categorías como las de adelanto, retraso, éxito y fracaso escolar, normalidad y anormalidad y todo proceso de normalización da significado a la excelencia académica en cada momento y fase de la escolaridad como una construcción escolar. De esta manera la filosofía que recalca el valor del individuo, su libertad y su autonomía llega a desaparecer de las prácticas debido a la pretensión de la homogeneización, inhibida por el currículum que reclama respuestas únicas y uniformes en momentos precisos de la escolaridad (Alcudia, et al.,2000).

Es indispensable generar el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero, sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades (Bello, 2013, p.64).

La complejidad trabaja relaciones dialógicas, entre ellas las resistencia, rupturas, transformación, inestabilidad e incertidumbres. Por lo que estas acciones en las escuelas para

el trabajo con las diferencias nos lleven a la transformación por medio de la dialogicidad, intercambios comunicativos de saberes con principios éticos que nos permitan la construcción del conocimiento y la transformación.

Las *diferencias* son compartidas, dialogadas, sufridas, aprendidas, escuchadas, marcadas, aceptadas... ¿Aceptadas? Las diferencias tienen esa característica principal: existen, son, están ahí y lejos de ser aceptadas o reconocidas, son merecedoras de respeto. “*Hay que ver el mundo como es y no como nos gustaría que fuese*”. (Melero, s/f, p.3). El otro es una persona más, que forma parte de nuestra cotidianidad, el cual si nos ponemos en su lugar estaremos partiendo por el principio de la otredad, resistiéndonos a su clasificación y estigmatización (Skliar, 2007).

Señalar que una persona es diferente por características físicas, sociales, económicas o culturales, es discriminación. “Los indígenas no son diferentes solo por su condición étnica, sino también porque la reestructuración neoliberal de los mercados agrava su desigualdad y exclusión” (García, 2004, p.53) Esto lleva a pensar que todos somos iguales en ser tratados desiguales y que de alguna manera se quiere llevar a una homogeneización. Para esto “si sabemos incorporar estas nuevas formas de pensar y de actuar, de sentir y de convivir...nos cambiaremos a nosotros mismos...”. (Melero, s/f, p.5).

La educación desde la otredad supone un cambio verdadero de la educación, una educación auténticamente dialógica: no se trata de una “metástasis educativa” o de “la reconversión de los lugares en no-lugares para los otros; la infinita transposición en temporalidades y espacialidades egocéntricas [...], la pedagogía de las supuestas diferencias en medio de un terrorismo indiferente” (Skliar, 2002, p. 144).

La educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la constitución del ser en sí mismo, es decir en su mismidad, sino de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico.

La educación desde la otredad implica apartarse de sistemas pedagógicos engañosos — denunciados y explicados acertadamente por Skliar que han enmascarado la “eugenización”, la “elisión”, la “higienización”, la “exclusión” y el “olvido” del otro. Skliar explica tres tipos de pedagogía en las cuales el otro “aparece, desaparece y reaparece” desde una temporalidad y espacialidad pedagógica; las tres son:

1) La pedagogía del otro que debe ser siempre borrado, “en el tiempo y en su tiempo”, “en el espacio y en su espacio”; Los párvulos en nuestras escuelas son etiquetados, excluidos y segregados; no hay un trato de respeto, sino un control de poder y dominio, tampoco hay prácticas educativas transformadoras.

2) La pedagogía del otro como huésped de ‘nuestra’ hospitalidad, estas dos primeras van contra la otredad; los alumnos son clasificados en base a su diferencia, por inteligentes, los burritos, los atrasados, un ejemplo en particular en esta labor docente es la mirada que se tiene cuando entras al del salón de clases donde expresó la maestra del grupo:

* Los niños están ubicados por filas maestro, la primera fila son los que aprenden rápido y obedientes,

* La segunda fila son los alumnos que más o menos trabajan.

* La tercera fila los platicones y que nunca se callan,

* la cuarta fila son los que de plano no aprenden maestro, pues no les entran las letras, no saben sumar, aun ni leen, nada.

(Diario de campo, 2019- 03- 26).

En la última fila son los niños que deberás no deberían estar aquí, problemas de conducta severos, problemas de familia difíciles, niños que de plano no apoyan los padres de familia y dificultades de aprendizaje y lenguaje total

3) “La pedagogía del otro que vuelve y reverbera permanentemente”, es un tipo de pedagogía deseable frente a las otras. Podemos observar la diversidad del alumnado existente lo cual lo podemos observar al observar las expresiones tanto verbales como gestuales y corporales que

hacen uso los alumnos para comunicarse; también las formas en cómo están ubicados los alumnos, el docente, su decoración, ambientación, posición del docente en el aula, la ubicación del grupo etc. (La docente apodera de un espacio arriba, de un escalón y abajo están los alumnos).

Siguiendo con el análisis de Skliar C, (2002), la primera pedagogía “niega que el otro haya existido como otro y niega el tiempo en que aquello —la propia negación ‘colonial’ del otro— pueda haber ocurrido” (p. 147). El otro no es enunciado ni está ahí para enunciarse; se niega que el otro haya existido como alteridad, como diversidad y se afirma que el otro existió como mismidad; por ejemplo, el “bárbaro” y el “salvaje” son catalogados desde la perspectiva de algunos clérigos colonizadores como mismidad del civilizado europeo, como mismidad del género humano en una fase de incivilidad. Esta forma, advierte Skliar, se basa en dos principios “pedagógicos”: “está mal ser aquello que se es y/o se está siendo” y “está bien ser aquello que no se es, que no se está siendo y que nunca se podrá —o querrá— ser” (p. 147). Tales principios sugieren la negación del otro en sus propias espacialidades, temporalidades y en su propia experiencia.

La segunda pedagogía tiene como objetivo “capturar”, “domesticar”, “escolarizar”, “curricularizar”, “didactizar” al otro, “darle voz para que diga siempre lo mismo”, “negar la propia producción de su exclusión y su expulsión”; “es una pedagogía que afirma dos veces y que niega también dos veces: afirma el ‘nosotros’ pero niega el tiempo (probablemente) común; afirma el otro pero le niega su tiempo. Es la pedagogía de la diversidad” (p. 148). Esta pedagogía busca la “pluralización del yo mismo”, que fusiona al mismo tiempo “la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro”; cataloga a los otros como “diferentes”, “diversos”, “razas y etnias diferentes”, “problemáticos”, “con problemas sociales”, “con problemas de aprendizaje”.

De acuerdo con Skliar C, esta forma pedagógica establece diferencias específicas entre quien “hospeda” y quien es “hospedado”; el primero se halla en un estatus superior, es quien establece las leyes y parámetros de la diversidad; el segundo —“según el mito de la alteridad como causa de todos los males” “debe en la mayoría de los casos des-vestirse de sus tradiciones, des-culturalizarse, des-comunalizarse, descorporalizarse, destituirse como sujeto

para ocupar el lugar de la diversidad” (2002, p. 151). Por tal motivo, las relaciones y prácticas con los otros, referidas como “aceptación”, “reconocimiento”, “tolerancia” y “respeto”, se valoran como actitudes, cualidades y virtudes del huésped, pero no se consideran en sus implicaciones reales en lo cultural, lo político, lo económico y lo lingüístico respecto de las relaciones con los otros.

La tercera es un tipo de pedagogía deseada por Skliar: “la de un tiempo otro, de un otro tiempo; de una espacialidad otra, de otra espacialidad. Una pedagogía que tal vez no ha existido nunca, y que tal vez nunca existirá” (2002, p. 153), quizás por tratarse de “una pedagogía (improbable) de la diferencia”; en esta no es posible ocultar “las barbaries y gritos despiadados de lo mismo”, ni “nombrar, definir, o hacer congruentes los silencios, los gestos, las miradas y las palabras del otro”, que no busque desvelar el misterio del otro; una pedagogía que nos permita ser cautivados por la mirada y la expresividad del otro. Este último tipo de pedagogía se aproxima a los parámetros que requiere una educación desde la otredad.

La educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la constitución del ser en sí mismo, es decir en su mismidad, sino de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico. Por lo anterior, desde esta perspectiva no es posible la “negación”, “racialización”, “objetualización”, “homogenización”, “zoologización”, “eugenización”, “inferiorización”, “subordinación” y “exclusión” del otro. Esto supone abandonar la fragmentariedad del otro creada por la Modernidad; de esta forma se podrá en el encuentro con él experimentar, en el acto pedagógico, su integralidad humana y vital.

Para la educación desde la otredad es fundamental concebir la constitución y adquisición del conocimiento, la formación emocional, ética y estética desde la perspectiva dialógica en el acto pedagógico. No es posible alcanzar los objetivos de la educación respecto de tales procesos de formación al margen de la comunicación dialógica, es decir, alcanzar tales objetivos mediante la comunicación objetualizada de un sujeto (educando) con una máquina

La educación desde la otredad supone un cambio verdadero de la educación, una educación auténticamente **dialógica**: no se trata de una “metástasis educativa” o de “la reconversión de los lugares en no-lugares para los otros; la infinita transposición en temporalidades y espacialidades egocéntricas [...], la pedagogía de las supuestas diferencias en medio de un terrorismo indiferente” (Skliar, 2002, p. 144).

La educación desde la otredad implica apartarse de sistemas pedagógicos engañosos — denunciados y explicados acertadamente por Skliar que han enmascarado la “eugenización”, la “elisión”, la “higienización”, la “exclusión” y el “olvido” del otro.

3.5.- El papel del educador en el acceso a la lectoescritura

La educación desde la otredad demanda vivir dialógicamente en la escuela. Esto supone el encuentro racional-intelectual; desde las emociones y desde la experiencia estética. La estética de la creación verbal y el desarrollo de las capacidades y las sensibilidades para poder contemplar estéticamente al mundo, y el encuentro en el acto ético, entendido desde la teoría de Bajtín (1997) como un acto responsable, racional e integral en su contenido semántico y en su aspecto histórico, de un sujeto individual que actúa en determinadas circunstancias racionales, temporales, espaciales, entre otras.

Por otra parte, el acto ético está íntimamente relacionado “con toda la plenitud de la palabra” (contenido semántico, forma expresiva, la entonación emocional y volitiva): “para expresar intrínsecamente el acto ético y el acontecimiento singular del ser dentro del cual el acto se lleva a cabo, se requiere toda la plenitud de la palabra” (Bajtín, 1997, p. 39). Se trata de un encuentro dialógico y responsable de la plenitud del ser del educador con la plenitud del ser del educando.

Como docente, creo que los maestros debemos empezar a trabajar el potencial de los educandos en el aula para que se construya su mundo, por medio de los valores, una construcción de identidad colectiva, las relaciones entre todos, donde en los alumnos son destacadas sus diferencias para ser tratadas con un enfoque intercultural. Recordemos que todos somos diferentes, (competencias, habilidades, cualidades, actitudes, conducta y cultura) que no me hace ser mejor, ni peor, ni superior a los demás está en el principio ético.

El enfoque intercultural transforma procesos de la práctica más su diferencia es un principio ético para transformar las cualidades, por medio de las “prácticas ético-dialógicas”. Al establecer el diálogo se construyen los aprendizajes, conocer al otro y se logrará comprender quien soy yo.

Para superar los modelos educativos excluyentes de la otredad, instaurados por la Modernidad, es necesario cambiar las prácticas educativas de tipo monológico por las de naturaleza dialógica.

Esto implica fundamentar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el pensamiento dialógico, y realizar las acciones pedagógicas en el lenguaje y la comunicación. En consecuencia, el centro de la actividad educativa no puede ser el ego magistral, “padre-Estado-maestro”, ni el educando como ente orfanal (según los términos de Dussel), sino el encuentro interhumano entre el yo (educador o educando) y el tú (educador o educando), en el que el maestro y el discípulo, en algunos instantes, alcanzan la reciprocidad espiritual.

En mi experiencia docente en las escuelas de trabajo, se observan prácticas educativas que generan discriminación, exclusión. Se clasifica a los alumnos en el grupo; se emiten juicios de valor y etiquetas; por ejemplo: alumnos con discapacidad, alumnos con problemas de conducta, el alumno inteligente o brillante, el niño con TEA o AS, PCI (trastorno del espectro autista o Síndrome. de Aspergare, Parálisis cerebral Infantil, el mudito, el sordito, el indio o indígena). Por lo que podemos decir que la diversidad áulica está establecida por categorías. Pero se expresa aquí que en las escuelas atendidas la exclusión ya es vista como una cotidianidad, pues la exclusión puede ser visible o invisible y a la vez se normaliza o naturaliza en todos los integrantes de la comunidad escolar.

Estas diferencias son vistas por los docentes como un problema u obstáculos, generan en ellos situaciones de conflicto, tensiones, dificultad, rupturas e inestabilidad, miedo, figuras de poder y control, de ahí surge la necesidad de que los docentes nos formemos en el enfoque de la interculturalidad.

Esto se observa en una sola escuela de seis que se atienden por la USAER; estas actitudes que generamos nosotros los maestros, obstaculizan el acercamiento y reconocimiento del

otro, marcando un distanciamiento social, así como una comparación abismal entre los pares, y una línea de poder entre el maestro y los alumnos. Ante esta situación presentada, el enfoque intercultural como docentes inmersos en la diversidad de los educandos; considero que es necesario destacar sus diferencias para ser tratadas con el enfoque de la intercultural, ya que nos ayudaría a transformar procesos de la práctica, más su diferencia es un principio ético para transformar sus cualidades, por medio de “prácticas ético-dialógicas”, de forma cíclica holística; ya que con el dialogo resignificaremos la práctica docente, habiendo una transformación, a través de prácticas educativas intencionadas por medio de la mediación y diálogos cara a cara para construir los aprendizajes, lo cual en este caso se hará énfasis en las dificultades de la lecto-escritura de los alumnos. También considero que no todos los alumnos se benefician con un sistema escolar condicionado e empoderado por el sistema.

En este caso este trabajo busca abordar una de las problemáticas que enfrentan los alumnos para el aprendizaje de la lecto-escritura en las escuelas desde una mirada Intercultural.

CAPITULO IV

4.- LA PRÁCTICA AUTÉNTICA DE LA MEDIACIÓN EN UNA USAER

Para la modificabilidad cognitiva estructural, el enfoque humanista, el maestro es mediador, es educador, promueve procesos de educación, el maestro desarrolla el conocimiento del sujeto mismo para el trabajo con los demás. El maestro mediador, se interesa por las personas con quien está trabajando, les devuelve el papel central de la educación. El maestro mediador debe potenciar las capacidades de los educandos, los alumnos deben ser el centro de atención para ello debe crear espacios de interacción, socialización, el reconocimiento por el otro creando ambientes de aprendizaje.

4.1.-La inteligencia práctica

La *mediación pedagógica* se entiende como un proceso mediante el cual, el educador guía al educando con apoyos como pueden ser materiales, textos, instrucciones, apoyos verbales, dirigidos, cuestionamientos que posibiliten que el educando *desarrolle un problema*; se puede también entender, como el conjunto de herramientas, tanto físicas como cognitivas que pueden lograr que la educación llegue a su objetivo. La mediación es un sistema positivo de creencias educativas, una pedagogía con rostro humano que capacita al docente para desarrollar el potencial oculto en cada ser humano, eliminando todo determinismo, dándole los medios para lograr un desarrollo integral a través de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, y así desarrollar sus capacidades. Una pedagogía inspirada en Vygotski, Piaget, Feuerstein y los psicopedagogos modernos que fundamentan un cambio basado en el desarrollo de las Ciencias Humanas y de la inteligencia, en todas sus formas. Se sitúa en corregir las funciones cognitivas deficientes o dificultades de aprendizaje del alumno, para desarrollar su meta-competencia a través de las habilidades cognitivas, para enseñar a aprender y a pensar. Es la función básica que construye la mente y estructura la persona y su mundo de relaciones, cambia su autoimagen y su autoestima, crea motivación y autonomía al alumno para seguir aprendiendo toda su vida.

Como se menciona **la mediación pedagógica** proporciona al educador el medio ideal para dirigir una actividad, esto es que los educandos logren los objetivos que se hayan establecido. Cuando aplicamos este concepto al proceso de enseñanza-aprendizaje el educador debe tener un medio para que logre desarrollar las habilidades, o corregir las deficiencias; enfatizando el desarrollo integral del educando, para que así se obtenga una independencia y además se pueda desarrollar la capacidad del mismo en un ambiente específico.

Cuando hablamos de una organización grupal siempre lo vemos desde un conjunto, aunque para esto deberíamos ver al individuo como algo que ya existe de manera integral y después transportarlo a un grupo, esto con el entendido de que todo ser humano es un ser social (Lorenzo, 2011). Cuando hablamos de *mediación pedagógica* podemos vincularlo al concepto de herramienta, ya que esta es una actividad humana mediante la cual se puede transformar la naturaleza.

Este concepto está sustentado en acciones personales organizadas que, a su vez, están orientadas hacia un objetivo específico, esto desde la relación que existe entre el educador y el educando. Para poder aplicar este concepto al proceso enseñanza aprendizaje, *es necesario entender el proceso en sí mismo.*

Díaz y Hernández (1999 en Parra, 2010,p.4) expresan que el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias. Lo antes mencionado demuestra, la necesidad de asumir la mediación entendida como lo expresa Ríos (2006).

Experiencia de aprendizaje donde un agente mediador (padres, educadores), actúan como apoyo y se interponen entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar así la aplicación de nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten. (p. 406, en Parra, 2010, p.4)

4.2.-La propuesta mediadora

El Docente mediador guía, orientador, experto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El maestro es quien hace que la escuela funcione. Feuerstein (1978) sostiene que el aprendizaje mediado es un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador (maestro, padres y/o persona encargada de la educación del niño) que hace posible el aprendizaje intencional y significativo. Además, considera la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas, tal como ocurre con los niños en el hogar con los alumnos en la escuela. También, Ferreiro (2006) señala que el docente mediador favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes; es decir, mueve al sujeto a aprender en su zona potencial. También son mediadores los padres, amigos y maestros. Igualmente, considera que la mediación pedagógica “es la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar sentir, crear, innovar, descubrir, y transformar. “La mediación es expresión de humanismo y respeto por la persona” (p.69).

En este mismo orden de ideas, Vygotsky (1979) es considerado el precursor del constructivismo social, con énfasis histórico-social (Parra, 2010, p.5). A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Lo fundamental de esta teoría se centra en considerar al individuo como el **resultado del** proceso histórico y social, en el que el lenguaje desempeña un papel esencial. Además, puntualiza que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico como lo consideró Piaget. Ríos (1997), Carretero (1998), Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999), Coll (2000), Ontoria, Gómez y Molina (2000) y Monereo (2001) coinciden en afirmar en sus investigaciones que la Zona de Desarrollo Próximo representa la posibilidad que tiene el individuo de aprender en el ambiente social en la interacción con los demás (Parra, 2010, p.6). El conocimiento previo y la experiencia de los demás pares es lo que posibilita el aprendizaje, por consiguiente, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, el conocimiento será más rico y amplio.

Vygotsky, 1996 define la zona de desarrollo próximo como: la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.260).

Cabe resaltar, que la mediación es el proceso que permite expresar los dos planos tanto el interno como el externo y tiene su base en el lenguaje como recurso fundamental que se convierte a su vez en un medio de autorregulación y la forma de responder el estudiante frente a las diferentes situaciones dependerá de la cultura pedagógica y valores de los involucrados, es por ello que al identificar el uso pedagógico de la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se reconoce las diversas formas de prácticas pedagógicas de los docentes y su acompañamiento como mediadores (Parra, 2010,p.7)

El educando es el protagonista auténtico, la razón de existir de la escuela y el centro de la vida de las aulas. Todos hemos vivido la experiencia de aprendizaje, pero asistimos desbordados a la desoladora y vergonzosa tasa de fracaso escolar (30%), que pone a la escuela en cuestión. Las aulas han cambiado de color. Hoy los educandos proceden de culturas diversas, sus bagajes y motivaciones difieren sustancialmente. Los alumnos de hoy necesitan mentores, profesionales comprensivos y cercanos que conquisten su confianza, a base de entrega y disponibilidad. La confianza no se impone, se conquista. Feuerstein (1978);

El contenido: siempre será un medio, nunca un fin. pero será imprescindible contar con una temática asequible, significativa, relacionada con los conocimientos previos, que permitan establecer una relación y un significado exacto. El tratamiento curricular debe adaptarse a los procesos adecuados para la asimilación y la elaboración de esquemas mentales. El dominio de los contenidos viene condicionado por una constante elevación de su complejidad, así como una lenta ascensión de los niveles de abstracción, con los que realizamos la elaboración, a través de las operaciones mentales que activamos, para la ejecución de las actividades programadas. Aquí necesitamos aludir a las leyes del aprendizaje significativo (Ausubel) que nos ayudan a entender los condicionantes que tenemos que tener en cuenta, para que el acto de aprender sea realmente un acto de aprendizaje significativo.

El método: El profesor es quien debe asumir la tarea de modelar, para ir calando lentamente en la experiencia del educando y pueda hacer suyo este estilo de aprendizaje que se pone en juego en el aula. Se trata de un entrenamiento que permita jugar con soltura, pero es una síntesis coherente de estrategias y técnicas aprendidas, que crean automatismos, dan seguridad y eficacia para aplicarlas en cualquier disciplina y en toda circunstancia. Si queremos llegar a una meta, nos debemos preguntar qué camino seguimos. Esta elemental analogía es la que nos permite preguntar a todo profesor: ¿Cuál es tu método?, para, en seguida, desafiar a contrastarlo con sus colegas de equipo, no sea que tengamos que aprender otros modelos, para poder llegar a una síntesis que pueda servir de Pedagogía institucional, el método acordado con el que todos los docentes ayudamos a los alumnos a *aprender a pensar: a pensar para aprender*, y les hacemos crecer en autonomía.

Inicialmente, las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son responsables de que el individuo aprenda. En esta etapa, se dice que el individuo está en su zona de desarrollo próximo. De forma gradual, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento.

En este caso en esta práctica auténtica de trabajo se acompaña al alumno, se le brindan en un momento dado las sugerencias de apoyo, como brindarle las estrategias y apoyos cognitivos, físicas, verbales, lo cual se marcará la distancia gradual, pues se busca la autonomía del alumno, no la dependencia para realizar por el mismo las actividades.

4.3.-Análisis de la práctica auténtica

Las sesiones de intervención por la USAER son planificadas con base a las necesidades reales de trabajo de la escuela, para ello se consideran las necesidades y recursos de la escuela, la ruta de mejora de la misma y el diagnóstico escolar previamente realizado en conjunto con la escuela y la USAER, para ello se coloca aquí la ruta de mejora escolar y un ejemplo de la planificación de la USAER. Para la elaboración del diagnóstico de la situación actual de la escuela, respecto de las 4 prioridades Educativas (**normalidad mínima, mejora del aprendizaje, abatir el rezago escolar, convivencia sana y pacífica**). A partir de esto, se

establecen las prioridades que la escuela habrá de entender durante este año lectivo, así como los objetivos que permitan sus logros.

Se propician acciones intencionadas donde se favoreció la competencia comunicativa dentro del contexto áulico y escolar; cuyos objetivos, es favorecer la lectoescritura, habilidades comunicativas por medio de diálogos interculturales con los docentes y alumnos para favorecer este proceso; reconociendo al otro, donde los docentes minimizaran las barreras que obstaculizan el aprendizaje de la lecto-escritura; en este caso fue a través de la planeación didáctica, del docente el cual por medio del respeto, el trabajo compartido con algunos docentes, el establecimiento de acuerdos, sesiones de trabajo de forma grupal, y la socialización con el contexto escolar se sensibilizaba a algunos docentes para que minimizaran las etiquetas y prácticas de exclusión en los estudiantes.

Lo cual, a través de promover el diálogo, una escucha compartida se coloca aquí el dialogo de los docentes:

Diálogo 1: Docente de USAER “Los niños tienen sus diferencias, por lo tanto hay que respetarlas, considerarlas y potenciarlas, pero se necesita el manejo de los valores como el respeto, solidaridad cooperación, monitoreo y seguimiento del docente y sus pares”.

Diálogo2: Hay que fomentar la participación del alumno a través de la ruta visual, pues consideramos que no todos los alumnos aprendemos de la misma manera

Diálogo 3: Su alumno Pither se sienta en la última fila maestra Laurita, que le parece si lo pasamos enfrente, cerca de la pizarra pues en ese lugar se hace invisible, de esta manera el alumno estará más cerca de la pizarra y lo puede monitorear mejor. Posteriormente se sugiere el acompañamiento y seguimiento de un alumno monitor.

Diálogo 4: Maestra Laura, que le parece si hacemos la actividad en equipos para promover la convivencia con sus pares.

Diálogo 5: Maestra L “Maestro Juan el día de hoy voy a elaborar una lluvia de ideas y los niños con NEE, me ayudaran a coordinar la actividad”

Diálogo 6: Maestra L “si maestro Abel, ya entendí ya ‘me cayó el veinte’ (como dice el dicho), yo soy la maestra responsable y titular de ellos dentro del aula, gracias por enseñarme a elaborar el proceso de una adecuación curricular y a cómo atender las diferencias de mis alumnos y comprenderlos. Además, he aprendido a conocerlos un poco más; saber qué les gusta, como aprenden mejor, a que juegan, comunicarme con ellos, reconocerles sus logros, he aprendido como docente que no todos son iguales y tampoco aprenden igual, además de ser más tolerante con mi grupo, y aprender de ellos; considero que no todos tienen que llevar un aprendizaje igual y que tengo que potenciar sus talentos, cualidades y destrezas.

Diálogo 7: Maestro R. He aprendió maestro Juan Abel que no todos los niños son iguales, todos los niños deben ser tomados en cuenta para que puedan lograr aprender, también me queda bien claro que no todos aprenden igual y que cada alumno es diferente y no todos van a aprender de forma visual, hay distintas formas de aprender y que algunos estudiantes requieren más, apoyo que otros pero el juntarlos en equipos, binas, brindar un compañero monitor puede ayudar, y en el caso de mis alumnos que se encuentran en la estadística de la USAER, potenció o desarrolló otras cosas que son prioritarias en ellos como son su lenguaje, motricidad, atención, lecto-escritura, veo que Emiliano es muy bueno con el modelado con masa o plastilina, pues creo que si esta habilidad se desarrolla pudiese ser no sé, tal vez un buen artista plástico.

(Diario de campo, 2019- 05- 18)

Dentro de esta planificación se da prioridad para desarrollar las habilidades de comunicación y lectoescritura. Así como garantizar su participación y acceso en el contexto áulico y escolar, por medio de prácticas dialógicas que fomenten la comunicación las habilidades del lenguaje oral y escrito; con el apoyo de los docentes. Estas actividades son a través de la orientación, la asesoría y el acompañamiento.

Se trabajó con los docentes por medio **de diálogos interculturales**, donde se compartieron saberes, necesidades, dudas, lo cual hubo encuentros y desencuentros; 3 docentes de acuerdo

al diario de campo expresaron que desconocen la metodología para elaborar una adecuación curricular, en el instrumento aplicado a docentes (Ver cap. 2) se rescata la información de 60 cuestionarios que conocen y han escuchado de algunos métodos existentes para el aprendizaje de la lecto-escritura, como el *método Minjares, el fonético, pero no realizan su proceso en un tiempo sincrónico*, otros mencionan que es un aprendizaje que debe fomentarse mucho en el hogar, que requiere dedicación, refuerzo y estimulación de la casa, además que debe practicarse constantemente, otros mencionan que por factores como las barreras familiares, déficits alimenticios y NEE biológicas este aprendizaje no se adquiere, otros docentes expresan que las dificultades del lenguaje generan obstáculos para que los alumnos no logren consolidar los fonemas ni mucho menos lectura.

En este trabajo se aplicó con un alumno que tiene NEE la propuesta de la “modificabilidad cognitiva estructural” (Noguez, 2002). En esta escuela Primaria MM el docente de grupo permitió el apoyo del alumno solo si se lo llevaban al aula directiva a aprender, por lo consiguiente a pesar de las orientaciones de sensibilización y que a pesar de que como docente de Inclusión Educativa sacar a un alumno es una práctica pedagógica de exclusión, se obtuvieron avances al aplicar esta propuesta. No es solamente una directriz para el proceso de enseñanza aprendizaje, no es una receta para ser un mejor mediador y lograr buenos estudiantes, es una filosofía optimista que se va en contra de los factores negativos dados por la genética, la herencia o calidad de vida adversa. El credo de Feuerstein es que todo ser humano es modificable y para que esto acontezca es preciso entender la mediatización (también mediación) como una estrategia de intervención por medio de un mediatizador o mediador que intente producir efectos en el organismo del mediatizado, buscando mejor eficacia en el procesamiento de la información (Orrú 2003).

Para Feuerstein son esenciales los procesos mentales del estudiante o individuo, así como los programas que permitan potenciarlos en función de un enriquecimiento cognitivo. Es necesario enfatizar también que Feuerstein no menosprecia los factores biológicos del ser humano, pero valora la proporción en que se da el contexto histórico y social del ser humano. Las actividades se realizaron para satisfacer sus Necesidades Básicas de Aprendizaje en este

caso el aprendizaje de la lecto-escritura y la competencia comunicativa, a través del modelamiento, ejemplificaciones concretas.

La posibilidad del propio organismo para modificarse a lo largo de la vida es la base de la teoría que pretende mejorar las estructuras cognitivas deficientes, así como potenciar el aprendizaje mediante un proceso modificador del desarrollo, estimulando la autonomía y auto equilibrio del organismo. En este caso se potenció su lenguaje para poder incrementar su vocabulario y que el alumno adquiriera habilidades para favorecer el inicio de la lecto-escritura, avocamos al desarrollo de su motricidad fina, percepción, atención, lateralidad.

A continuación, se definen los tres términos de esta teoría de manera que queden claros sus postulados y objetivos:

Modificabilidad: Se dice respecto de las alteraciones capaces de ser producidas en la personalidad, modo de pensar y en el nivel de adaptación global del propio individuo en un nivel significativo, consistente y permanente, independientemente de las condiciones del nivel de desarrollo. El cambio se produce cuando la mediación es duradera, continua y coherente en su actuación, proporcionando alteraciones cuantitativas y sólidas para ello es necesario que el mediador esté disponible para el estudiante cuando éste se encuentre en circunstancias que le exijan flexibilidad y adaptación para la resolución de problemas. En este punto se puede evidenciar que no se trata de brindarle información para que la procese sino de realizar un proceso de acompañamiento en el cual el estudiante logre tener a la mano todos los procedimientos para llevar a un nivel más avanzado de aprendizaje que le permita modificar sus estructuras y obviamente su conducta. Como docente Especialista de la USAER, se brindó acompañamiento apoyo instrucciones, empleo de material concreto de tipo visual como el empleo de pictogramas para realizar comparaciones, diferencias, ejercicios de orientación espacial y que favorecieran su motricidad y material auditivo por sesión.

Cognitiva: es el proceso mediante el cual el individuo percibe, elabora y comunica las informaciones, constituye prerrequisitos básicos para la inteligencia donde están contenidas

las funciones cognitivas que dirigen la capacidad del individuo para hacer de su experiencia y vivencias durante la adaptación de nuevas situaciones que podrían acarrear mayor complejidad. (Noguez, 2002).

Estructural: los caracteres de la estructura mental es un sistema global e integrado constituido por elementos interconectados e independientes entre sí pero al mismo tiempo, se influyen, ordenan, moderan y afectan mutuamente. A partir de un desequilibrio cognitivo en una de las fases: input, elaboración y output producen alteraciones en el sistema cognitivo constituyente de las operaciones mentales de la inteligencia indispensables para todo aprendizaje (Orrú, 2003).

1. La estructura cognitiva es más ordenada y metodológicamente más fácil de observar. Aporta una lista de funciones cognitivas, basadas en la teoría del procesamiento de la información en sus tres fases: input, elaboración, output que constituyen un aporte valiosísimo junto al mapa cognitivo que facilita la identificación de los puntos débiles del estudiante en proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, presenta una lista de operaciones mentales que permiten llegar a un mayor nivel de complejidad y abstracción.

2. El mundo cognitivo es menos inhibitorio que el mundo afectivo, la carga energética presente en el aspecto afectivo puede dar muestras de rechazo, temor, negación en el contexto escolar y por eso presentan resistencias más fuertes en lo afectivo que en lo cognitivo. A pesar de esta diferencia Feuerstein asevera que se parte de la convicción de que los conocimientos y las actitudes son inseparables. (Tébar Belmonte, p. 31).

En este caso se realizó la propuesta de trabajo de Feuerstein, con un alumno que afronta BAP, con esta propuesta se pretendió modificar la conducta disruptiva del menor, el desarrollo psicomotriz y mejorar en su lenguaje oral y escrito, (se menciona que no se logró el aprendizaje de la lecto-escritura continua en proceso). El alumno presenta un diagnóstico médico de Discapacidad Intelectual, déficit motor, Secuela de EVC, afasia de broca, problemas severos de aprendizaje, lenguaje y NEE.

Material utilizado: programa de enriquecimiento Instrumental:

- Orientación espacial
- Comparaciones
- Percepción
- Ilustraciones o pictogramas

Número de intervenciones 6, de forma dirigida.

Logros y avances, el alumno logró mejorar en habilidades comunicativas, conducta y desempeño motriz. Se socializó con la maestra las actividades, logrando sensibilización de la docente el cual permitió fomentar la participación del alumno, aceptación con sus pares, además que lo considerará en su clase, y en su planificación didáctica.



Foto núm.14. aquí se ilustra las intervenciones didácticas en el aula directiva empleando el modelo estructural de Feuerstein.

4.4.-Estrategia general de las actividades auténticas

La presente propuesta de intervención docente con el enfoque de la Interculturalidad se realizó en dos escuelas diferentes de Educación Básica de nivel Primaria y Preescolar, el trabajo fue en grupos donde se tenían focalizados alumnos que se identificó Barreras para el aprendizaje para la lecto-escritura.

La propuesta de intervención consistió en brindar la orientación, asesoría y acompañamiento al docente titular, pero en este caso, en ambas escuelas el proceso de atención de asesorar, acompañar y orientar al docente, los docentes, alumno (s) o padre de familia, para muchos docentes esto es concebido como no trabajar, pues los docentes expresan y solicitan la intervención docente en las aulas por el personal de la USAER pues los docentes expresan:

Maestra Azucena: haz, haz y haz enséñame como por favor

Maestra Ángeles: Para decirme que el niño tiene que emplear el método de imagen palabra me quitaste mi tiempo.

Maestro Orlando: ¿Eso del pictograma para qué? ¿Cómo se usa? ¿A mí como para qué me sirve? Y ¿Cómo lo vínculo con los contenidos curriculares?

Maestra Laura: ¿Al niño para que le va a servir eso? Mejor le pongo una plana y ya, porque no aprende.

Las actividades se realizan en intervención grupal en conjunto con el docente de aula regular, llevadas a cabo dentro del contexto áulico y escolar, para ello se elaboró el diseño de una planeación didáctica considerando los contenidos curriculares que abordaba el docente, aprendizaje esperado, necesidades de los educandos, proceso de aprendizaje de los alumnos focalizados con BAP, así como el diseño de materiales didácticos y el enfoque intercultural. Las actividades se realizaban de manera no continua, pues como docente de aprendizaje y comunicación se me asignan la asistencia de las escuelas en diferentes días.

El registro de las actividades fue por medio del diario de campo, lo cual aquí se busca el concepto del diario de campo el cual se define como un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias

para luego analizar los resultados. Por supuesto, lo registrado en el diario de campo no será la realidad en sí misma, sino la realidad vista a través de los ojos del investigador, con sus percepciones y su cosmovisión (Pérez y Merino, 2009).

Las actividades fueron basadas para favorecer la lecto-escritura en los educandos, considerando los registros para ubicar a los alumnos en los Niveles de conceptualización de la lecto-escritura, que muchos de ellos indican un nivel presilábico y silábico no convencional, también los que presentan un nivel alfabético convencional no comprenden lo que leen, ; para ello se brindó la orientación y la asesoría a los docentes, padres de familia algunas sugerencias a través del diálogo como el empleo y desarrollo del método fonético, minjares o el método global. Lo cual se les brindó el material de trabajo del método global, pero muchos de ellos mostraron desinterés, no parecían interesados ante la sugerencia, 3 de ellos si lo emplearon, así como el empleo del método fonético.

Así como el empleo de material concreto como el uso del alfabeto móvil, ejercicios de observación, clasificación y discriminación visual que les ayudará al reconocimiento de los fonemas, ejercicios de discriminación y percepción que tenían que observar, clasificar y pronunciar las imágenes, fonemas indicados. Que además estas actividades les sirven para estimular su lenguaje.

Se expresa también que se realizaron dentro del grupo actividades y ejercicios compensatorios que favorecieron el periodo preoperatorio de acuerdo con Piaget, ejercicios de discriminación visual, juegos motores, de imitación, búsqueda de objetos, desarrollo de juegos que estimulen el juego simbólico, manipulación de objetos finos y gruesos que les permitió adquirir más control motor, discriminación de objetos por forma, tamaño, peso y color. Lo cual estas actividades favorecen este proceso, para poder consolidarlo, pes el periodo operatorio es un proceso de desarrollo neuropsicológico necesario para la adquisición de esta.

Se estimularon también las habilidades lingüísticas y actividades que favorezcan la competencia comunicativa, pues es una de las dificultades que enfrentan los alumnos y

repercute en su aprendizaje; por medio de ejercicios de nombrar, pronunciar, describir, dividir en sílabas objetos de su entorno inmediato.

En estas actividades también se hizo uso de la lectura de cuentos, pronunciación de trabalenguas, expresión de chistes, chismes, sensoramas con las grafías para que ellos sientan la percepción de la forma de las grafías, modelado de fonemas, basta de palabras, escritura de recetas de cocina, empleo de sopas de letras, elaboración de enunciados a través de la estructuración con imagen, lectura de imágenes, lectura y escritura de su nombre, producción de cuentos e historias, uso de ambientes alfabetizadores como recortes de anuncios de palabras, uso de propagandas, imágenes de alimentos y objetos, audio textos, y audiocuentos así como el uso del memorama de letras y el empleo del método de imagen palabra.

A través de un diálogo con base en el respeto se socializó con los docentes, para brindarles la orientación, la asesoría y tratando de llevar a cabo un seguimiento lo cual este último fue muy difícil pues los profesores no lo permitían.

Se colocan aquí algunos diálogos registrados en el diario de campo:

Ma 1: Mire maestro Pither de acuerdo al nivel de conceptualización utilizado de Némirovsky El niño ha alcanzado un nivel silábico.

Ma2: Maestro de USAER gracias al método de imagen palabra el alumno ya lee palabras a través de la noción de hipótesis de cantidad.

M3: Jessenia es una chica brillante, elabora unas figuras con plastilina con mucha creatividad maestro, y ya me empieza a silabear.

M4: ahora el alumno Tadeo, ha mejorado en su motricidad fina, pues tiene más control motor, precisión al tomar el lápiz, sus trazos ahora son un poco más coordinados, también ya reconoce su esquema corporal, ahora respeta contornos y logra expresarse de forma corporal.

Se realizaron en total 11 actividades durante el ciclo escolar, pero solo se analizan 10 para fines de esta investigación con el objetivo de favorecer el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura en los alumnos que enfrentan Barreras para el aprendizaje en el contexto áulico, aminorar las barreras a través del enfoque de la Interculturalidad. Los participantes fueron los maestros de aula regular, padres de familia, alumnos y la USAER. En los grupos de 3° de preescolar primaria alta y baja.

4.5.-Propuesta de intervención didáctica

En esta propuesta se escriben las actividades realizadas en las escuelas ya previamente mencionadas, con el empleo del enfoque de la interculturalidad, así como el empleo de los modelos teóricos de Vygotsky y Feuerstein. Su objetivo fue aminorar las barreras para el aprendizaje identificadas en la lecto-escritura, dentro del contexto áulico.

ACTIVIDAD: SESIÓN I, titulada: CUENTO- TERAIA

GRADO: 3° DE PRIMARIA, GRUPO: A

APRENDIZAJE ESPERADO: Lee, escucha y comenta textos narrativos sencillos

FECHA DE REALIZACIÓN: 17 DE OCTUBRE 2018.

ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA LECTO-ESCRITURA Y CON EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD	LO QUE SE QUERÍA LOGRAR	LO QUE SE LOGRÓ	SITUACIÓN DIDÁCTICA	EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS
<p>LECTO-ESCRITURA</p> <p>Estrategias y modalidades de lectura empleadas en la actividad: guiada, compartida y en voz alta.</p> <p>Estrategias de comprensión lectora empleadas: Predicción Anticipación Preguntas generadoras.</p> <p>Escritura de cuento con dibujos, texto corto, títulos.</p> <p>ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD</p> <p>Diálogo entre pares.</p> <p>Respeto de turnos</p>	<p>Que los alumnos lean y comenten textos narrativos sencillos</p>	<p>Expresaron partes del cuento con el apoyo de las estrategias de comprensión lectora pero solo fue por algunos alumnos no todos.</p> <p>Se favoreció la expresión oral al expresar las partes del cuento.</p> <p>Los alumnos escribieron partes del cuento y acompañan sus escritos por medio de imágenes.</p>	<p>INICIO</p> <p>Los docentes iniciaron con la modalidad de lectura “guiada. Los alumnos escucharon el inicio del cuento “El elefantito Bernardo”, a la mitad del texto se aplicó la estrategia de comprensión de lectura “<i>anticipación</i>” y se plantearon las siguientes preguntas generadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> -de ¿Qué trata la historia? - ¿Quién es el personaje principal? ¿Qué hizo el elefantito Bernardo? <p>Los alumnos del grupo de tercer grado expresaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Danilo: Pues es la historia de un elefante muy pero muy malo -Esteban: les pega a sus compañeros -Lían: es un elefantito que pega a todos los animalitos y hace muchas travesuras Jessenia: es un elefantito malo. <p>DESARROLLO</p> <p>Se continuó con la lectura en voz alta por la docente titular de grupo. Después a la mitad de lo leído se activaron sus conocimientos con base al texto y se volvió a preguntar con el apoyo de los referentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué fue lo que le paso al elefante Bernardo? - ¿Ahora que hará? - ¿Quién lo ayudará? <p>Los educandos expresaron:</p>	<p>Se realizó el trabajo colectivo entre pares con los alumnos, lo cual se fomentó su participaron por medio de preguntas generadoras, expresando sus conocimientos previos, y predicciones del contenido del cuento.</p>

<p>Otredad Convivencia</p>			<p>- Xavier: el elefante pega a todos y por andar haciendo travesuras se cayó en un cactus</p> <p>- Enrique: se quedó ahí, lanzado en las espinas y ahora por burlón nadie lo ayudará</p> <p>- Laura: el elefantito está en problemas, se quedó clavado en las espinas, estas le duelen y nadie lo “queda” ayudar porque él se burlaba de los demás</p> <p>- Jared: (no contestó).</p> <p>El grupo, ante esta respuesta expreso: -OOHH”</p> <p>Se continuó con la lectura y los educandos muy atentos escucharon el final, después se les preguntó:</p> <p>- ¿En qué terminó la historia? Y los niños expresaron:</p> <p>-Santiago Yael: ¡ñña,du,ja! (alumno con problemas de la comunicación), lo cual no se entendió lo que expresó. Pero un compañerito que se junta con el expresó diciendo lo que el alumno quiso decir: Yael dice que el elefantito era malo).</p> <p>-Gabriel: el elefantito aprendió su lección no debe burlarse de los demás, debemos de mantener respeto hacia todos, y no burlarnos de las demás personas, al contrario debemos ayudar a los demás porque todos merecemos respeto y que no nos hagan daño.</p> <p>Registro del diario de campo del día 5 (Diario de campo, 17- 10- 2018).</p> <p>CIERRE</p> <p>Después los alumnos escribieron su cuento.</p> <p>Algunos escribieron títulos, otros lo ilustraron con dibujos, otros escribieron algunas palabras leídas del cuento</p>	
--------------------------------	--	--	---	--

			acompañado con el dibujo y algunos expresaron el mensaje de este.	
--	--	--	---	--

Análisis de la práctica docente: Los alumnos de forma colectiva participaron, expresaron sus saberes, reconocieron la importancia del valor del respeto y la amistad, así como entender el mensaje de la moraleja del cuento leído.

Alumnos diálogo 1: Tenemos que ayudar a los demás y respetar las diferencias de todos

Alumnos diálogo 2: tenemos que respetar a todos para poder convivir mejor

Alumnos diálogo 3: El elefantito aprendió que no debe burlarse de nadie y ayudar a los demás.

Alumnos diálogo 4: hay que aceptar a todos, aunque nos caigan mal.

Análisis desde el enfoque intercultural: los alumnos reconocen que por medio del diálogo se pueden establecer relaciones pacíficas con el grupo para resolver problemas, aceptar las diferencias, lo cual esto es un claro ejemplo de mostrar su alteridad.

En esta actividad se desarrollaron las habilidades de los educandos donde se abordó el tema del respeto hacia los demás, los alumnos se mostraron participativos, cooperadores con los otros, también como monitores. Otra de las finalidades es favorecer la consolidación de la lectoescritura, por lo que se emplearon las estrategias de comprensión lectora, que permitieron en los estudiantes anticipar el cuento, fomentar su participación de todos, por medio de la dinámica y las estrategias de *anticipación y predicción lectora*, por medio del respeto de turnos, la escucha al grupo y el considerarlos, la mayoría de los estudiantes expresaron lo que sabían o habían entendido del cuento, de forma colectiva. Así como la estrategia del monitoreo a los alumnos y el monitoreo por parte de los maestros y los educandos.

SESIÓN: No 2, titulada: El cubo mágico
GRADO: 2° DE PRIMARIA, GRUPO: A

APRENDIZAJE ESPERADO: Elige y comenta distintos materiales de lectura
Escribe textos sencillos donde describe personas y lugares.

FECHA DE REALIZACIÓN: 18 OCTUBRE 2018.

MATERIALES: Plastilina, cubos con imágenes

ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA LECTO-ESCRITURA Y CON EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD	LO QUE SE QUERÍA LOGRAR	LO QUE SE LOGRÓ	SITUACIÓN DIDÁCTICA	EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS
<p>ASPECTOS DE LA LECTO-ESCRITURA A FAVORECER (recurrentes) Lectura de imagen Motricidad fina Atención Percepción Lenguaje Descripción</p> <p>ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD</p> <p>En el caso de los alumnos con BAP se brindó el apoyo dirigido mediante el monitoreo del docente y el andamiaje de un compañero monitor que le ayudó a realizar las actividades.</p> <p>Hubo un diálogo con los alumnos porque compartieron saberes, los alumnos desarrollan competencias socioemocionales para brindar el apoyo a los</p>	<p>Que los alumnos realicen la lectura y escritura de oraciones a través de la estructuración por medio de apoyos visuales.</p> <p>Favorecer los procesos de maduración previos a la lecto-escritura.</p> <p>Estimular la expresión oral y auditiva.</p>	<p>*Nombrar y describir campos semánticos.</p> <p>*Favorecer los prerrequisitos de la lecto-escritura.</p> <p>*Se logró realizar la lectura de oraciones por medio de la estructuración de imágenes.</p>	<p>INICIO</p> <p>Se utilizarán dos dados gigantes con imágenes de animales, los cuales deberán observar y por medio de un diálogo, deberán resolver las siguientes cuestiones, (que han sido previamente elaboradas por los docentes de apoyo y la titular del grupo:).</p> <p>- ¿qué personaje es?, los alumnos observaron nombraron, y describieron sus características, también pronunciaron el sonido onomatopéyico que producen.</p> <p>Se colocan aquí algunas expresiones de los alumnos:</p> <p>-Rodolfo: es un gallo de color blanco con rojo. -Esteban: es un conejo. -Enrique: Es un perrito que lleva su hueso.</p> <p>Se les apoyó de forma verbal y dirigida con indicaciones y por medio de las imágenes que contenían los dados lograron expresar y crear</p>	<p>A través del aprendizaje esperado se realizó la evaluación.</p>

<p>otros, partiendo desde la otredad. Así como el respeto de turnos, reglas y manejo del valor del respeto a los demás.</p> <p>ZDP (zona de desarrollo próximo). Cooperación. Otridad.</p>			<p>algunas oraciones básicas que se colocan aquí:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- El gallo canta kikiriki. 2.- El conejo es de color blanco. 3.- El perro es de color café. 4.- El gato hace miau. <p>Aquí se puede observar que los alumnos leyeron las imágenes y construyeron las oraciones.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>Para favorecer su motricidad y procesos de desarrollo previos a la lecto-escritura (percepción, motricidad fina,) con el uso de la plastilina se les indicó que crearan con la técnica del modelado las imágenes que vieron, así como enseñarlas a sus compañeros.</p> <p>Los alumnos mostraron sus figuras, donde se observó la creatividad; se colocan aquí los diálogos de los alumnos realizando las instrucciones indicadas:</p> <p>- Lio: ¿Me ayudas Danilo? -Danilo: Sí. -Mira, haz así, bolita la masa -Lio: si, ya está la bolita. -Danilo: mira tiene que hacerse blandita, muy suavecita y así le das la forma del animal que quieres hacer. -Danilo: ¿Qué quieres hacer? -Lio: un gallo. -Danilo: más suavecita, ahora si hazle la forma, su pico, su esa roja, las patas. -Lio: mira así</p>	
--	--	--	---	--

			<p>-Danilo: si así te quedo muy bonito amiguito.</p> <p>CIERRE Los alumnos pasaron a escribir las oraciones en la pizarra y otros mencionaban y describían las características de los animales con el apoyo de las preguntas generadoras esenciales: 1.- ¿Cómo es? 2.- ¿Qué está haciendo? 3.- ¿De qué color es?</p> <p>Registro del diario de campo del día 18 (Diario de campo, 18- 10- 2018).</p>	
--	--	--	---	--

En esta actividad a través del diálogo los alumnos expresaron sus conocimientos previos, respecto a los campos semánticos de los animales.

Se menciona que se favoreció la competencia comunicativa con los niños, la cooperación entre pares, socialización y expresión oral para crear creaciones plásticas, así como expresar sus ideas.

Se expresa que se trabajó la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, (véase pag.139) que en este claro ejemplo cuando el compañero de la clase le brinda su apoyo a uno de sus pares que requiere más apoyo, a través del diálogo socializan, interactúan, hay un enriquecimiento de aprendizajes, el cual el alumno lo monitoreó para que realizará la actividad. Pues el medio social es fundamental para aprender.

También hay respeto a las diferencias, al brindar apoyo por parte de los alumnos a sus pares y los docentes, buscando fomentar su participación en la misma actividad.

SESIÓN: No 3, titulada: los cubos de Donalú
 GRADO: 3 ° DE PRIMARIA, GRUPO: B

APRENDIZAJE ESPERADO: Elige y comenta distintos materiales de lectura.

Escribe textos sencillos donde describe personas y lugares.

FECHA DE REALIZACIÓN: 22 DE OCTUBRE 2018.

MATERIALES: Plastilina, cubos gigantes con imágenes y alfabeto móvil.

ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA LECTOESCRITURA Y CON EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD	LO QUE SE QUERÍA LOGRAR	LO QUE SE LOGRÓ	SITUACIÓN DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
<p>ASPECTOS DE LA LECTO-ESCRITURA A FAVORECER.</p> <p>Conciencia fonológica.</p> <p>Expresión oral.</p> <p>Fonema-morfema y palabra.</p> <p>Empleo del silabeo y la pronunciación.</p> <p>ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD.</p> <p>Respeto de turnos.</p> <p>Monitoreo.</p> <p>Otredad.</p> <p>Apoyo mutuo entre pares.</p> <p>Comunicación previa asertiva con docente titular.</p> <p>Prácticas de sensibilización docente.</p>	<p>*Pronunciación de palabras.</p> <p>*Favorecer la lengua escrita.</p>	<p>Que los alumnos realizaran palabras de forma escrita por medio de los campos semánticos.</p> <p>Motivar a los alumnos por el interés de la lecto-escritura.</p>	<p>INICIO.</p> <p>En el aula, todos los estudiantes del grupo lanzaron 2 dados mágicos (que contenían los campos semánticos de figuras de frutas y de la casa), para ello, se les indicó que los tenían que lanzar, posteriormente, observar la imagen que cayó y finalmente, tenían que describir las imágenes.</p> <p>Para ello, los docentes de la USAER y el titular del grupo les brindaron el apoyo verbal con empleo de las preguntas generadoras:</p> <p>- ¿cómo se llama esa fruta que salió?</p> <p>- ¿puedes decir cómo es?</p> <p>- ¿podrías nombrar cómo se llama ese objeto de la casa?</p> <p>Los alumnos identificaron, nombraron sus características y el nombre del objeto.</p>	<p>Se realizó a través de la escritura y lectura de las palabras en los campos semánticos.</p>

			<p>La mayoría de los alumnos permanecieron atentos para ver la imagen en la que caía el dado al lanzarlo.</p> <p>Al caer el dado, los niños mencionaban las características relativas a las imágenes, se coloca aquí el diálogo obtenido: -Laura: es una manzana. -Víctor: sí, es de color roja y son sabrosas. -Monserrat: tiene color verde. -Dónovan: a mí me gustan las mazanas. -Catalina: es la imagen de una computadora. -Aristófanés: orales es una pantalla muy grande.</p> <p>DESARROLLO: Después, se indicó que en los espacios correspondientes debían de colocar el nombre del objeto con el apoyo de su alfabeto móvil; los niños, monitoreados por los docentes (con el apoyo verbal y visual) pronunciaban el fonema y decían es la /m/ de mamá.</p> <p>Así mismo, seleccionaban el fonema que creían que ocuparía el lugar para crear la palabra. (se menciona que los niños que no trajeron su material trabajaron en equipo y de esta manera, se compartieron el material) para que entre ellos se apoyaban.</p>
--	--	--	--

			<p>-Laura: la /a/ de araña. -Donovan: la /z/ de sopa. -Víctor: la /r/ de ratón. -Aristófanés: ahí dice pantalla.</p> <p>En la pizarra tenían que escribir el nombre del objeto, para ello, los docentes colocaron los espacios correspondientes para que los alumnos pudieran poner las letras que componen las palabras; entonces, los alumnos escribieron las grafías que correspondían con el nombre del objeto, /s/ /m/ /c/ /manzana/.</p> <p>Por medio de un diálogo nombraban el objeto, pronunciaban los fonemas, lo describían y entre todos los educandos y con el acompañamiento de los docentes escribieron las palabras.</p> <p>Se coloca aquí el diálogo de los niños. -Rosa: es la /s/ de sopa. -Enrique: ahí dice manzana. -Rosa: creo la palabra man-go con el apoyo de su alfabeto móvil. Enrique: ya escribí /P/A/T/A/N/O/.</p> <p>Registro del diario de campo del día 22 (Diario de campo, 22- 10- 2018).</p> <p>CIERRE</p>
--	--	--	---

			Finalmente, se les indicó que tenían que reproducir los campos semánticos con plastilina por medio de la técnica del modelado.	
--	--	--	--	--

En esta actividad, se observó que los niños compartieron sus saberes, todos participaron, se pudo apreciar que hay un aprendizaje colaborativo en grupo. Entre los educandos se brindan apoyo mutuo, incluso a los niños que requieren más apoyo, realizaron la lectura de imágenes y se favoreció la pronunciación.

Se involucró a la maestra titular, para ello se ha logrado el trabajo pedagógico compartido con la docente y el servicio de la USAER, a través de la sensibilización de la importancia de elaborar actividades diversificadas para todos los alumnos, del diálogo mutuo, y de realizar los ajustes razonables en el aula para hacer a todos los estudiantes partícipes dentro del grupo y considerarlos en su planeación didáctica.

Se menciona que, en esta actividad, se estimuló la percepción del habla y la conciencia fonológica que les permite a los niños la discriminación y la percepción de los fonemas al manipular su alfabeto móvil, así como crear algunas palabras aisladas. Se destaca la cooperación, el respeto y el tiempo que se dio para que los alumnos realizarán las actividades.

Se expresa que las habilidades lingüísticas deben de estimularse, permitiendo favorecer su vocabulario, estructuración y su conciencia silábica, lo cual es indispensable favorecerse para que los niños logren una buena discriminación auditiva. En esta actividad se puede observar que la relación con el otro y los otros, se hace más observable por medio de la proximidad, la responsabilidad, la cooperación, el diálogo, la modificación de las actitudes y la sensibilización hacia el otro. Pues de acuerdo con Lévinais, la cercanía hacia el otro no es para conocerlo mejor, sino para establecer una relación de tipo meramente ética, en el sentido de que el otro me afecta y me importa (sus necesidades y diferencias deben ser potenciadas, reconocidas, en algunos casos modificadas), por lo que para lograr espacios de

transformación y cambios verdaderos en los estudiantes, es indispensable que los docentes los tomemos en cuenta, los incluyamos y realicemos acciones para su atención, que potencien sus aprendizajes (pues requieren de más apoyo que los demás estudiantes); por consiguiente, no podemos negarles nuestro apoyo ni distanciarnos con el otro.

SESIÓN: **No 4**, titulada: los monstros amigables

GRADO: 3 ° DE PREESCOLAR

APRENDIZAJE ESPERADO: Menciona características de objetos y personas.

Expresa sus ideas, participa y escucha las de sus compañeros.

Menciona características de objetos y personas.

Escribe textos sencillos donde describe personas y lugares.

FECHA DE REALIZACIÓN: 05 de septiembre del 2018.

MATERIALES: pictograma de monstros y plastilina.

ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA LECTO-ESCRITURA Y CON EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD	LO QUE SE QUERÍA LOGRAR	LO QUE SE LOGRÓ	SITUACION DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
<p>ASPECTOS DE LA LECTO-ESCRITURA A FAVORECER.</p> <p>Lengua oral.</p> <p>Reproducción de cuento.</p> <p>Pre recurrentes de la lecto-escritura: Motricidad. Atención. Imitación. Expresión corporal. Percepción. Observación.</p> <p>ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD.</p>	<p>Reproducción de cuentos.</p> <p>Descripción de personajes.</p> <p>Desarrollo de la lengua oral.</p>	<p>*Reproducción de cuentos de forma oral.</p> <p>*Trabajo en equipo.</p> <p>*Descripción de personajes.</p>	<p>INICIO.</p> <p>Se realizaron actividades de forma grupal que permitieron favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula.</p> <p>Para ello se usó el empleo de un pictograma que los alumnos tenían que observar, describir e imitar.</p> <p>Los alumnos describieron, observaron e imitaron un mural con imágenes relativas a varios monstros.</p>	<p>Por medio del indicador del aprendizaje esperado.</p> <p>Inventar un cuento.</p>

<p>Respeto de turnos. Monitoreo. Apoyo mutuo entre pares. Trabajo en equipo. Otridad.</p>			<p>Se obtuvieron los siguientes diálogos:</p> <p>- Maestros: ¿qué es lo que estaban haciendo los monstros?</p> <p>-Dasaeh: el monstruo se está riendo.</p> <p>-Luis: está asustado ese monstruo.</p> <p>-Gerardo: está pensando como comerse a todos.</p> <p>-Ximena: está arriba de la mesa asustado por la hormiga.</p> <p>-Liliana: está pensando.</p> <p>-Yareli: ese monstruo está pensando y está enojado.</p> <p>-Xavier: El primer monstruo se está riendo.</p> <p>-Toño: el primer monstruo está triste, y es de color verde.</p> <p>-Toño: el segundo monstruo está feliz, y tiene muchos colores.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Todo el grupo participó mencionando los colores del monstruo.</p> <p>-Daniel: el monstruo tiene la cabeza azul y la panza verde, sus manos son naranjas.</p> <p>-Rodrigo: (alumno con problemas de articulación) expresó de manera poco clara y poco fluida que el cuarto monstruo <i>/ta asustao/</i>, y de paso, lo logró imitar, subiéndose a una silla y poniendo cara de asustado.</p>	
---	--	--	--	--

			<p>Los niños los observaron, imitaron y expresaron sonidos sobre como ellos creen y representan que hace un monstruo. Ejem. --¡OOH! ¡BUUUH! ¡MUUH!.</p> <p>Después se organizó al grupo de forma circular donde se indicó que tenían que <i>inventar un cuento</i> que hablara sobre el monstruo que fuera de su agrado, para lo cual se brindó acompañamiento a los estudiantes.</p> <p>Los alumnos en equipo conversaron y se organizaron para representar el cuento y escribir un diálogo corto sobre éste, para lo cual algunos lo representaron a través de la imitación por medio de la expresión corporal.</p> <p>Los estudiantes expresaron su cuento con apoyo de títeres.</p> <p>Se coloca aquí un pequeño registro del habla infantil de los alumnos de un tercer grado de preescolar.</p> <p>-Carlitos: Buhh soy un monstruo y me los voy a comer. -Jareth: no me coma señor monstruo. -Camelia: no señor monstruo no nos coma mejor vamos a hacer amigos.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>-Carlitos: Buuh, bueno vamos a jugar.</p> <p>-Emilio: entonces el monstro los engañó y al querer jugar a todos se los comió jajaja.</p> <p>Registro del diario de campo del día 5 (Diario de campo, 05- 09- 2018).</p> <p>CIERRE</p> <p>Después los alumnos reprodujeron su monstro con plastilina y lo enseñaron a sus pares.</p>	
--	--	--	--	--

Análisis: se realizó el trabajo cooperativo con los alumnos, el respeto de turnos, se fomentó la participación activa, el trabajo en equipo, socialización, monitoreo y seguimiento de los alumnos. Con la docente titular se estableció un diálogo donde se ha fomentado la sensibilización por la atención a la diversidad y el reconocimiento de los alumnos, a través de propuestas didácticas intencionadas que compensen sus necesidades, se menciona que para aplicar la propuesta didáctica de intervención se tuvo que trabajar de forma conjunta con la docente titular, donde se socializó los aprendizajes esperados, necesidad de los alumnos, barreras de aprendizaje y las características generales de los educandos. Por tanto, también hubo un trabajo compartido al quedar en el expediente de evidencias la planificación mencionada. Así, de acuerdo con Lévinas, en esta intervención docente el punto de partida es el reconocimiento del otro, “pues a través de los otros me veo a mí mismo”. Lo cual, esto en los docentes los conducirá a sustituir las categorías usuales tradicionales o lenguaje exclusivo por otras nuevas como la mirada o el rostro, generando prácticas docentes inclusivas en base a las necesidades de los educandos, modificándolas y haciéndolas más constructivas.

Se menciona que en esta actividad se favoreció la expresión oral de los alumnos, dado que el desarrollo de las habilidades lingüísticas tiene una relación directa con el desarrollo del lenguaje escrito. Se hizo hincapié al hecho de que se trata de alumnos que enfrentan barreras de la comunicación y que sus diferencias enriquecen los aprendizajes y saberes dentro del

aula, además de enfatizar en el derecho que todos tenemos a expresarnos con libertad, por lo que, en este caso, a los alumnos que se les dificultaba hacerlo de forma oral lo hicieron de forma corporal.

SESIÓN: No 5, titulada: Escritura mágica
GRADO: 3°B DE PRIMARIA

APRENDIZAJE ESPERADO: Menciona características de objetos y personas.
 Expone un tema usando carteles de apoyo.
 Escribe textos sencillos.

FECHA DE REALIZACIÓN: 06 de septiembre del 2018.

MATERIALES: alfabeto móvil y pictograma de frutas y verduras.

ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA LECTO-ESCRITURA Y CON EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD	LO QUE SE QUERÍA LOGRAR	LO QUE SE LOGRÓ	SITUACION DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
ASPECTOS DE LA LECTO-ESCRITURA A FAVORECER Lengua oral. Conciencia fonológica. Discriminación auditiva. Alfabeto móvil. Lectura de silabas. Discriminación fonológica. Escritura de fonemas, silabas y palabras. ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD Respeto de turnos	Escritura de palabras	Estimular la conciencia fonológica y la discriminación auditiva.	<p>Se indicó a los alumnos que tenían que crear palabras sencillas y complejas con el apoyo del alfabeto móvil. Con el objetivo de favorecer la lecto-escritura.</p> <p>Para ello la maestra titular y el docente de la USAER emplearon imágenes relativas a campos semánticos de frutas y verduras.</p> <p>Se hicieron <i>expresiones verbales</i> incompletas que mantuvieran interesados a los alumnos para que complementaran la palabra con el referente visual, se colocan aquí ejemplos:</p> <p>-Maestro de apoyo: ¡woow! Mira que tenemos aquí, es una ___ <i>manzana</i> y los alumnos complementaron el final de la palabra al pronunciar la terminación de la misma /na/</p> <p>-Mira Jamileth es grande, de color rojo, sabe muy rica y tiene semillitas ¿Qué es?</p>	Por medio del indicador del aprendizaje esperado. La participación y escritura de palabras.

<p>Otredad Convivencialidad. Trabajo colaborativo con la docente titular Monitoreo Andamiaje con los alumnos que requieren más apoyo (apoyo dirigido).</p>			<p>- Es una rica y deliciosa Sandía. Expresó la alumna. - ¿Cómo se escribe sandía? (Expresó la docente titular ¿nos ayudan al maestro de USAER y a mí a escribirlo?) Si, (expresaron los niños) - ¿Qué letras necesitamos? - ¿Cómo se pronuncia? - ¿Qué letras tiene? - ¿Cuántas letras debe de tener? - Los niños describían las imágenes.</p> <p>Se colocan aquí los diálogos del alumno Rodrigo identificado con problemas del lenguaje:</p> <p>-Es una zanahoria, es grande y de color naranja y la comen los conejos.</p> <p>Docente de la USAER: -Ahora vamos a escribir su nombre con el empleo de su alfabeto móvil, para ello pronunciaban la palabra, fonema por fonema, dividían la palabra en sílabas y las iban colocando letra por letra hasta crear los morfemas con significados, se colocan aquí algunos ejemplos: [n-a-r-a-n-j-a] [s-a-n-d-i-a]</p> <p>Alumnos: los educandos expresaron el sonido de algunas letras de esta manera, es la letra /s/, la /a/, /r/, /t/ de tito /m/ de mamá.</p> <p>Los alumnos pronunciaban y escribían los fonemas iniciales de las palabras, con los reforzadores visuales, apoyados por todos y escribieron en la</p>	
--	--	--	--	--

			<p>pizarra las palabras de los sustantivos de las frutas.</p> <p>Se colocan aquí los sustantivos escritos: -Zanahoria, sandia, manzana, uvas, tomate, jitomate, jícama kalabaza, aguacate; lo cual al cuando pasaron los niños pronunciaban los sonidos y expresaban es la /s/ es la /m/ la /p/ de papá o de plátano</p> <p>-Es la /m/ de mamá. Así como sonidos con un mismo sonido así lo escribieron [s-z], [k-c].</p> <p>Registro del diario de campo del día 06 (Diario de campo, 06- 09-2018).</p> <p>Se fomentó el diálogo con los alumnos al plantearles preguntas para que no perdieran el interés por la actividad y brindarles estrategias verbales para que lograran escribir los fonemas correspondientes, así como el respeto de turnos, el realizar el monitoreo a los alumnos que requieren más apoyo, así como el trabajo colectivo con todos y la cooperación del trabajo en conjunto con el docente titular.</p>	
--	--	--	--	--

Análisis: Aquí se puede reflexionar que los alumnos realizaron las actividades de forma colaborativa, con la supervisión y monitoreo de los docentes, lograron escribir las palabras.

Se menciona que aquí hubo comunicación con la docente titular para realizar la planificación, que estuviera en base a las barreras identificadas en su perfil grupal. La docente se involucró en la actividad y potenció las habilidades lingüísticas de los alumnos en base a las orientaciones de la USAER.

En esta actividad se favoreció la conciencia fonológica para la percepción y discriminación de los fonemas y de esta manera logró que escribieran las palabras con el empleo de su alfabeto móvil, aquí se puede ver el empleo de la interculturalidad cuando los alumnos lograron crear palabras con la cooperación de todos y el monitoreo, y apoyo de los docentes, lo cual es un claro ejemplo de la ZDP.

Se reconocen, apoyan y potencian sus diferencias por medio del diálogo con los alumnos, las instrucciones verbales, el brindarles indicaciones dirigidas y el empleo de los apoyos visuales que les permiten estrategias que favorezcan sus conocimientos y aprendizajes. Hay un reconocimiento hacia el otro y nosotros como docentes a través de los otros nos podemos ver así mismo, estableciendo una relación cara a cara sin que sea esta asimétrica, pues debe de ser simétrica bajándonos al nivel curricular de los educandos, considerándolos, sin etiquetas, clasificación, no estigmas, debe ser esta mirada ética, generando espacios de interacción y participación con igualdad.

SESIÓN: No 6, titulada: Integración sensorial

GRADO: 1° C DE PRIMARIA

APRENDIZAJE ESPERADO: Ajusta sus patrones básicos de movimiento a partir de la valoración de las experiencias en las situaciones motrices en las que participa para responder a las características de cada una.

Escribe textos sencillos.

FECHA DE REALIZACIÓN: 16 de octubre del 2018.

MATERIALES: material de psicomotricidad, texturas.

ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA LECTO-ESCRITURA Y CON EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD	LO QUE SE QUERÍA LOGRAR	LO QUE SE LOGRÓ	SITUACION DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
<p>ASPECTOS DE LA LECTO-ESCRITURA A FAVORECER</p> <p>Pre recurrentes de la lecto-escritura: Percepción. Motricidad fina y gruesa. Lenguaje. Atención. Seguimiento de instrucciones.</p> <p>Trazo de fonemas para escribir palabras con significado. Lateralidad. Clasificación</p> <p>ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la motricidad fina y gruesa • Estimular los procesos de la lecto-escritura • Asociación fonema grafía 	<p>Estimular la psicomotricidad y procesos cognitivos.</p> <p>Favorecer la lecto-escritura</p>	<p>Por medio de la orientación y la asesoría al docente se les indicó que realizaran actividades de psicomotricidad para favorecer el periodo preoperatorio de los alumnos, lo cual muchos de ellos aún se encuentran en un nivel silábico y presilábico.</p> <p>Fue una actividad realizada por ambos docentes (titular de grupo y docente de apoyo).</p> <p>Se les indicó a los alumnos que realizarán movimientos finos y gruesos con su cuerpo, ejem: 1.- Manos arriba, 2.- Pie derecho enfrente,</p>	<p>Por medio del indicador del aprendizaje esperado.</p> <p>La participación y escritura de palabras.</p>

<p>Por parte de los docentes y los alumnos hubo diálogo, comunicación, respeto de turnos, cooperación. Modificación de la conducta.</p> <p>Así como considerar el respeto a sus capacidades físicas de los otros.</p> <p>Se brindó apoyo verbal, instruccional y dirigido a los educandos que más lo requerían por medio del andamiaje y socialización con los alumnos.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>			<p>3.- Mano izquierda arriba, 4.- Mano derecha abajo, 5.- Todos deberán colocarse en un aro grande, 6.- Manipulación de objetos. 7.- Agarrar un aro grande con su mano izquierda 8.- Tomar un aro pequeño con su mano derecha 9- Colocar una pelota arriba de su cabeza. 10.- Lanzar una pelota de vinil a un traga pelotas 11.- Los alumnos pasaron por un sensorama de texturas diferidas, con el objetivo de favorecer la sensopercepción, (se menciona que había texturas como miel, arena de mar, agua, semillas, telas) lo cual ellos las manipularon, percibieron por medio del tacto y con el sentido del oído música con sonidos de la naturaleza.</p> <p>Las actividades se realizaron en conjunto con el apoyo de las maestras titulares, lo cual se les taparon los ojos con un pañuelo a los niños y ellos expresaron lo siguiente:</p> <p>-Diana: se siente suave -Gerardo: se siente duro -Lucia: sabe a naranja</p>	
---	--	--	---	--

			<p>-Sebastián: es como polvito, muy suavcito, -Patricio: son palomitas y saben ricas -Fabricio: se siente como frio. -Enrique es, es un globo -Lorenzo: es fría, se siente dura, ya se es una manzana.</p> <p>Registro del diario de campo del día 16 (Diario de campo, 16-10- 2018).</p> <p>Después los alumnos pasaron por un túnel gigante lo cual resulto dificultoso el seguimiento de instrucciones ya que todos querían pasar por él.</p> <p>Los alumnos escribieron un texto con el empleo de arena y semillas diferidas con sus dedos donde escribieron su nombre, así como con el apoyo de presionar una botella con agua y tratar de coordinar sus dedos para plasmar letras para escribir palabras.</p> <p>Análisis de la práctica docente: En esta actividad se realizó una sesión de psicomotricidad con el apoyo de la docente titular, lo cual para ejecutarse se realizó un proceso de planificación</p>	
--	--	--	---	--

			<p>considerando tiempos, recursos, materiales, necesidades y competencia curricular de los educandos, además que hubo espacios con la docente de comunicación, diálogo y respeto a las diferencias.</p> <p>Se buscó potenciar las habilidades motrices de los alumnos de forma lúdica, con instrucciones dirigidas y alternadas partiendo que todos los niños son diferentes, por eso se utilizó diverso material concreto.</p>	
--	--	--	---	--

Análisis de la práctica docente: las actividades se realizaron en conjunto con las docentes titulares del J.N. que permitió favorecer uno de los procesos de desarrollo para que los alumnos logren el desarrollo de su motricidad, en este caso es la percepción y motricidad; donde se potenciaron las esferas del desarrollo de los alumnos. Los alumnos lograron trabajar en equipo, siguieron instrucciones, se reguló su comportamiento a través del andamiaje, el lenguaje y la interacción con los educandos.

Se consideraron sus diferencias capacidades, talentos, áreas de oportunidad, a los estudiantes que mostraban más apoyo, (que presentan un diagnóstico de discapacidad intelectual) se les brindó apoyo dirigido, verbal y empleo de material concreto lo cual fue de mucha utilidad. Además de recibir la ayuda de sus pares.

Cuando brindamos el apoyo a los alumnos con el empleo de los valores éticos, en este caso potenciar sus habilidades motrices y cognitivas miramos al otro.

La actividad gira en relación con el otro, por lo consiguiente somos nombrados y existimos gracias al otro, por medio de una práctica transformadora, pues gracias a los educandos soy quien soy.

SESIÓN: No 7, titulada: La noticia informativa
GRADO: 4°A

APRENDIZAJE ESPERADO: Analiza notas informativas y publicidad en textos diversos
Elabora textos sencillos.

FECHA DE REALIZACIÓN: 24 de octubre del 2018.

MATERIALES: carteles, palabras, sopas de letras y lectura de las tortugas en peligro para c/u alumnos.

ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA LECTO-ESCRITURA Y CON EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD	LO QUE SE QUERÍA LOGRAR	LO QUE SE LOGRÓ	SITUACIÓN DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
<p>ASPECTOS DE LA LECTO-ESCRITURA A FAVORECER</p> <p>Empleo de estrategias de comprensión lectora: <i>predicción, anticipación inferencia.</i></p> <p>Empleo de las modalidades de la lectura: comentada, compartida y en voz alta.</p> <p>Empleo de Sopa de letras.</p>	<p>Favorecer la comprensión lectora a través de la lectura de textos informativos.</p>	<p>Lectura del texto</p> <p>Comprensión básica del texto informativo por algunos alumnos.</p>	<p>Se realizó la lectura informativa titulada “tortugas en peligro”, con el apoyo de referentes visuales (carteles de títulos, e imágenes relativas del texto y el empleo de las modalidades de la lectura: <i>guiada, compartida, comentada y predicción</i>); para ello se realizó la lectura y espacios para la comprensión del texto.</p> <p>Se establecieron acuerdos con los alumnos para iniciar la lectura, con el apoyo de la docente de grupo se ubicó a los estudiantes en equipos por mesas de trabajo, y se les indicó la importancia del respeto de turnos al hablar.</p> <p>Los alumnos empezaron la lectura del texto y con el apoyo de los referentes visuales predecían su contenido, comentaban de que trataba el texto, Se colocan aquí los diálogos obtenidos durante el texto: -Maestro de grupo de ¿qué tratará el texto de acuerdo con el título que está ahí?</p>	<p>A través del escrito realizado por los educandos.</p>

<p>Empleo del diccionario para buscar palabras desconocidas.</p> <p>ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD</p> <p>Trabajo en equipo. Respeto de turnos. Diálogo entre pares. Aprendizaje mediado. Socialización con alumno.s</p> <p>Cooperación.</p>			<p>- ¿me puedes leer el título del texto Anahí por favor?"</p> <p>- ¿de qué crees que trate la lectura Anahí?.</p> <p>Algunos alumnos contestaron de forma lógica otros aun no, o mencionaban solo características de las imágenes, palabras aisladas o se quedaban callados.</p> <p>En el caso de alumnos identificados con BAP expresaban para respuestas o descripciones muy cortas de las imágenes del texto, o para respuestas.</p> <p>Se coloca aquí parte de los diálogos de los estudiantes:</p> <p>-Anahí: pues habla de las tortugas que están en peligro. -Christopher (alumno con PCI), son unas tortugas y se las comen. -Denis: pues es una lectura que nos dice que como personas estamos destruyendo a los animales. -Lucas: no expresó nada, solo sonrió.</p> <p>Inferencia:</p> <p>-Profesora: ¿De acuerdo a la imagen -Frizila que está pasando ahí? -Frizila: Es un grupo de tortugas que en la primera foto las están sirviendo en una sopa, la segunda imagen está recogiendo sus huevos unas personas, en la tercera le están pegando y en la cuarta el mar está muy contaminado y se están muriendo.</p> <p>-Enrique: por eso la lectura se llama tortugas en peligro porque habla de las tortugas.</p> <p>-Maestro de USAER: Continúa la lectura en donde se quedó tu compañero Irvin por favor, (lectura guiada).</p> <p>Algunos alumnos se mostraban atentos, otros se les hizo muy cansado el texto.</p>	
---	--	--	---	--

			<p>Seguían la lectura en voz alta con la vista y el apoyo de su color, lápiz y regla, a otros se les brindó apoyo verbal y físico para que ubicaran la lectura que se leía en voz alta por sus pares y docentes (se menciona que la lectura guiada les cuesta mucho trabajo).</p> <p>Así se dio lectura al texto, donde se indicó que subrayaran las ideas importantes, que ellos identificaran, pero se notó que tienen muchas dificultades para realizar el subrayado de ideas principales, pues todo el texto subrayaba, por lo que se decidió entre la profesora y yo decirles y plantearles preguntas que les generará su reflexión. (se menciona que a los alumnos que enfrentan BAPS, se les brindó apoyo más específico, instrucciones cortas, seguir la lectura con el empleo de una regla y el uso de los referentes visuales).</p> <p>Después de leer, los alumnos realizaron una sopa de letras de gran tamaño, donde los alumnos tenían que buscar las palabras claves del texto, lo cual pasaron a identificar las palabras en la sopa colocada en la pizarra.</p> <p>También comentaron algunos alumnos lo que entendieron del texto, expresando sus puntos de vista, hubo también como 5 alumnos que no lo alcanzaron un grado de comprensión lectora, aquí se coloca el dialogo de uno de ellos:</p> <p>-Víctor: ¿Qué quiere decir que las tortugas están en peligro?</p> <p>-Victor: ña, ña, ñañ, ma (se menciona que el alumno tiene un diagnóstico de dificultades del procesamiento auditivo y discapacidad Intelectual severa)</p> <p>-Estrella: ¿Por qué capturan a las tortugas?</p> <p>-Estrella: para comérselas, tenerlas en las casas o comerse sus huevos.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Registro del diario de campo del día 24 (Diario de campo, 24- 10- 2018).</p> <p>En esta actividad, los alumnos y docentes monitorearon el trabajo de los niños que mostraron más dificultades, para ello se les dieron instrucciones más cortas y más tiempo para realizar la actividad.</p> <p>CIERRE</p> <p>Los alumnos elaboraron un escrito sobre ¿qué podemos hacer salvar las tortugas?, lo cual, los alumnos que no tienen un nivel de lectoescritura lo hicieron con el apoyo de dibujos.</p>	
--	--	--	---	--

Reflexión de la práctica docente: a los alumnos en Educación Básica les cuesta mucho trabajo realizar la comprensión de textos, pues requieren apoyo dirigido, uso de lecturas cortas, monitoreo del docente, apoyos visuales, preguntas cortas que generen la reflexión e instrucciones concretas.

Podemos expresar que se realizan estrategias para favorecer la comprensión lectora y la lectoescritura, se trata de considerar a todos los alumnos, pero tratando de querer incluir a todos, se perdió el interés de algunos alumnos, otros aun no consolidan la lectura, y les cuesta mucho trabajo expresar sus ideas y elaborar puntos de vista cortos, así como comunicarse con seguridad. De acuerdo con C. Skliar, el aprendizaje de forma colectiva considerando a todos los diferentes se pueden construir un intercambio de saberes que nos llegará a la construcción del saber, las diferencias no son obstáculos para aprender, al contrario, son experiencias reales de aprendizaje que implican retos para los docentes, modificando el currículo básico a las necesidades de los otros, pero estos aprendizajes deben ser mediados por el docente.

Aquí lo que se logró con el grupo fue fomentar el trabajo en equipo, respeto de turnos, así como fomentar el apoyo entre pares.

La docente también participó y se integró en la actividad. Lo cual entre docentes hubo una previa comunicación, considerando las fortalezas, y áreas de oportunidad en sus alumnos, el cual está más sensibilizada y colocando las actividades adaptadas, así como considerar el desarrollo cognitivo de los alumnos con BAP en su planeación didáctica.

SESIÓN: No 8,

GRADO: 3° DE PREESCOLAR

APRENDIZAJE ESPERADO: Realiza movimientos de la locomoción, manipulación y estabilidad por medio de juegos individuales y colectivos.

Solicita la palabra para participar y escuchar las ideas de sus compañeros.

Participa con sus pares de forma colectiva.

FECHA DE REALIZACIÓN: 12 de febrero 2019

ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA LECTO-ESCRITURA Y CON EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD	LO QUE SE QUERÍA LOGRAR	LO QUE SE LOGRÓ	SITUACION DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
<p>ASPECTOS DE LA LECTO-ESCRITURA A FAVORECER</p> <p>Lectura de palabras por medio de la imitación, observación y pronunciación.</p> <p>Juego del STOP para leer y jugar con los valores.</p> <p>Favorecer la expresión oral.</p>	<p>Favorecer el proceso de la lecto-escritura por medio del método de imagen palabra</p>	<p>Realizar el juego reglado entre pares</p> <p>Lectura por imitación de valores.</p> <p>Expresión de ideas.</p>	<p>INICIO</p> <p>Se realizó una actividad grupal donde se favorecieron los valores: como el respeto, la honestidad, verdad, cooperación etc.</p> <p>-Para realizar la actividad se establecieron los acuerdos a realizar en el juego:</p> <p>- Seguimiento de instrucciones, respeto de turnos e instrucciones de cómo se juega STOP.</p> <p>Para ello se utilizó un stop en lona donde se tenían que seguir las normas, cada alumno se colocó en un valor ilustrado con la palabra e imagen relativa a los valores: como la amistad, el amor, el respeto la confianza, la comunicación.</p>	<p>Por medio de los indicadores mencionados.</p>

<p>ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD</p> <p>Trabajo en equipo Respeto de turnos Diálogo entre pares Aprendizaje mediado Juego de valores Competencias motrices Diferencia. Alteridad. Respeto. Convivencia armónica Modificación conductual</p>			<p>Una vez colocados los estudiantes a través de las instrucciones por el docente titular se mencionó que dijeran la frase</p> <p>-Maestra de grupo: “Declaro la paz a favor de mi mejor amigo” (que es la confianza y todos debían de correr) (se menciona que los alumnos debían de correr lo más posible y la persona seleccionada tenía que colocarse en medio del stop).</p> <p>-Y gritar STOP, al decir alto tenían que dejar de correr.</p> <p>Con apoyo del docente deberán calcular el número de pasos para llegar a su compañero.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Los alumnos socializaron, se integraron y realizaron las actividades, con el apoyo del docente de grupo y de apoyo; se mencionó que las actividades fueron monitoreadas y guiadas por ambos docentes, (titular de grupo y docente de apoyo).</p> <p>Los alumnos participaron en la actividad de forma colectiva empleando valores como el respeto de turnos, las normas de convivencia armónica no aventar, no gritar solicitar la palabra y respeto hacia sus pares al hablar o participar. Lo cual lo lograron realizar.</p> <p>Diálogos registrados de la actividad:</p> <p>-Adrián: Declaro la paz a favor de mi mejor amigo que es la <i>paz</i>. Todos los niños corrieron</p>
---	--	--	---

			<p>Y llega la <i>paz</i>, para ello al niño se le tuvo que avisar - ¡Yared, eres tú, la paz!, deja de correr y ponte en círculo y grita STOP.</p> <p>El niño corrió y grito STOP. Los demás dejaron de correr y eligió a el valor de la AMISTAD, para ello se le volvió a enseñar y monitorear lo que tenía que decir, declaro la paz a favor de mi mejor amigo que es, - ¿Qué valor eliges? AMOR, RESPETO, HONESTIDAD ETC., y todos los niños corrieron.</p> <p>También participó un alumno con discapacidad motriz, lo cual realizó los desplazamientos con su silla de ruedas, no hubo necesidad de realizar la adecuación curricular solo fue física, ya que se realizó en el patio escolar.</p> <p>-Dereck: “<i>decaro laa gela</i> en cota de mi mejor amigo que es la paz”. diálogo de un alumnito con diagnóstico de trastorno específico del lenguaje (TEL).</p> <p>Todos corrieron, pero uno de sus compañeros Lucas, lo apoyó al enseñarle pronunciado lo que iba a decir, Registro del diario de campo del día 19 (Diario de campo, 19- 02- 2019).</p> <p>CIERRE</p> <p>En esta actividad se fomentó a través del juego la participación de los alumnos, así como el respeto de turnos, reglas, normas, desarrollo del juego reglado, el conocimiento de los valores y la lectura de palabras con imágenes, en este caso eran los valores.</p>
--	--	--	--

			Se puede comentar que los alumnos rieron, jugaron y socializaron entre ellos, conocieron los valores que existen y como se escriben a través de las letras.	
--	--	--	---	--

Análisis de la práctica auténtica: por medio de esta actividad lúdica los alumnos conocieron el nombre de los valores por medio del juego entre pares sin distinciones, siguiendo las normas del juego a cubrir para realizarse. Todos al mismo tiempo, mismo espacio y con el apoyo de los docentes, así como continuar potenciando las diferencias de los alumnos.

Por medio del diálogo, monitoreo, socialización e interacción entre pares los alumnos jugaron con los valores como son el respeto, ética, la igualdad, amistad, amor; el cuál mencionaron al jugar el juego del STOP; aprendiendo los tipos de valores que existen, así como fomentar el trabajo en equipo de forma colectiva, incluyendo al alumno con discapacidad motriz, y el párvulo con problemas de la comunicación realizando la actividad con mucha ética, por parte de sus pares, los docentes, pensando en el otro, para potenciar las competencias motrices, físicas, lingüísticas y cognitivas de los estudiantes.

La dimensión comunicativa, el diálogo y acercamiento con el otro rompe su alteridad, respetando a los otros en su diferencia, lo cual aquí podemos ver el ejemplo, al fomentar su participación de los alumnos que requieren más apoyo, brindándoles ayudas verbales, instrucciones concretas, el empleo de los valores como el respeto y la tolerancia.

SESIÓN No 9, titulada: La economía de fichas.
GRADO: 4ºA

APRENDIZAJE ESPERADO: Los alumnos regulen su conducta.
FECHA DE REALIZACIÓN: 12 de marzo 2019.
MATERIALES: Fichas, tableta en cartulina, caritas felices y tristes.

ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA LECTO-ESCRITURA Y CON EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD	LO QUE SE QUERÍA LOGRAR	LO QUE SE LOGRÓ	SITUACIÓN DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
<p>ASPECTOS DE LA LECTO-ESCRITURA A FAVORECER</p> <p>Lectura de cuento. Reproducción de texto con padres.</p> <p>Comprensión del cuento.</p> <p>ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD</p> <p>Trabajo en equipo con la docente de grupo. Respetar las reglas de convivencia. Seguimiento de normas e instrucciones. Respeto de sus pares. Participación colectiva. Diferencia. Otridad.</p>	<p>*que los alumnos regulen su conducta. *Aminorar conductas disruptivas en el contexto áulico.</p> <p>*Favorecer la convivencia armónica.</p>	<p>Regular y aminorar conductas inapropiadas en el aula.</p> <p>que los alumnos respeten a sus pares.</p>	<p>INICIO</p> <p>Se realizó en conjunto con la profesora titular de grupo la orientación y asesoría en las actividades para aminorar las conductas disruptivas de un grupo de alumnos y favorecer la sana convivencia entre pares.</p> <p>En este caso se da prioridad a todo el grupo, pero haciendo énfasis en la atención educativa de educandos atendidos por el Servicio de la USAER, con problemas de conducta, dos educandos con diagnóstico médico de trastorno con déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Uno de los alumnos tiene un diagnóstico psicológico de trastorno de la conducta desafiante con déficit de la atención.</p> <p>Se realizó la orientación y la asesoría a la docente titular a través del empleo y manejo de la técnica psicopedagógica conductual “economía de fichas,” que consistió en condicionar la conducta negativa de los alumnos dentro del aula por medio de estímulos visuales motivadores</p>	<p>Por medio de los indicadores mencionados.</p>

			<p>palpables y escritos, a través del elaborar un calendario de actividades con los nombres de todos los alumnos, este se colocó en la pared del aula por medio de fichas los alumnos identifican su conducta que hicieron, (positiva o negativa).</p> <p>En este caso conservan su ficha, si su conducta es positiva o en caso de que sus acciones no sean satisfactorias se retira la ficha y se coloca en su calendario carita triste o feliz</p> <p>Los viernes los alumnos debían contar el total de sus fichas acumuladas en la semana, (para ello, el que tiene todas las fichas, tiene derecho a llevarse a la mascota del aula a su casa, el fin de semana), con el objetivo de cuidarla, darle de asumir las responsabilidades del cuidado de su mascota: darle agua, asearla, brindarle afecto (como estímulo positivo que refuerce su conducta).</p> <p>Se menciona que esta práctica educativa se socializó y explicó con los padres de familia, con el objetivo que sea aplicada en casa.</p> <p>Se colocó un tablero semanal de actividades con los nombres de los estudiantes, actividades, consignas, reforzadores como estrellitas o caritas tristes, y en el tiempo de mes y medio se logró aminorar conductas negativas de algunos niños, pues les gustó la idea de la mascota e ir coleccionando sus fichas.</p>
--	--	--	--

			<p>Se colocan aquí, los diálogos registrados en el diario de campo:</p> <p>-Enrique: si hice mi tarea -Lucas I: ¿me da permiso salir profesor? -Javier: es tiempo de lectura de cuento -Estefany: no podemos correr en el salón Saúl -Paulino: Carlitos me prestas por favor tu sacapuntas -Juanito: Me puede por favor ayudar maestra, es que no le entendí ¿qué tenemos que hacer? -Lucas II: Puedo salir maestra.</p> <p>Los niños con diagnóstico de TDAH, regularon por tiempos cortos su conducta y les gusto mucho obtener fichas que los condicionaba a mantenerse en su lugar, no agredir a sus pares, evitar agredir a sus pares.</p> <p>Se coloca aquí el diálogo: - Esteban: Maestro el día de hoy ya tengo 3 estrellitas, pues hice la tarea, no me salí de clase y tampoco dije groserías.</p> <p>- Maestra de grupo: pues ahora Kelvin ya esté más tiempo en su lugar maestro, se controla más, sabe que puede salir del salón cuando lo necesita, pide por favor cuando quiere salir, avisa y también se ha controlado, pues estos dos días no les ha pegado a sus compañeros.</p> <p>-Maestro de grupo: ahora Jessenia con la lectura de cuentos de valores ha aprendido que no debe pegar a sus</p>
--	--	--	--

		<p>compañeros, que para hablar tiene que levantar su mano y sus compañeros la aceptan más cuando juegan.</p> <p>Registro del diario de campo del día 12 (Diario de campo, 12-03- 2019).</p> <p>Como una de las actividades de reforzadores positivos se realizaron acciones como la lectura de cuentos clásicos, por medio de un café literario en el patio lector escolar, y pijamada de cuentos de forma colectiva, así como la participación de los padres, ya que ellos tenían que venir a leerles un cuento o texto y realizar en conjunto padre-alumno un reporte de lectura, lo cual a los alumnos les gustó y motivó mucho.</p>	
--	--	---	--

Análisis de la práctica docente: con esta actividad para favorecer la convivencia armónica de los alumnos se tuvo que sugerir la estrategia “economía de fichas”, para que los alumnos identificados con conductas disruptivas que esta es definida como Aquellos comportamientos que interrumpen las actividades en marcha, distorsionan el desarrollo normal de las tareas, que obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza-aprendizaje en su afrontamiento y que se manifiestan de forma persistente tomado de (Rogel L. (2017). Pues desde este marco de la interculturalidad para que haya relaciones pacíficas de convivencia son sus pares se tuvo que aplicar esta estrategia de regulación conductual, “economía de fichas” ya que los niños con problemas del comportamiento no se relacionaban con sus pares de forma pacífica, era su comportamiento con agresión por lo que en el aula y la escuela solo los aislaban, suspendían, o les daban material escolar para que estudiaran a distancia, por lo que por medio del condicionamiento de los estímulos positivos se reguló su necesidad conductual para poderse integrar con sus pares con más facilidad,

adaptarse mejor con su entorno así como favorecer el ambiente de la dinámica y la organización del hogar.

Podemos reflexionar también que en esta actividad que mediante la atención a las diferencias se potencia la lectoescritura por medio de actividades diversificadas y la modificación de conductas disruptivas, aquí se mencionan algunas (pega a sus compañeros, no sigue las reglas las rompe, utiliza la agresión física y verbal, da contestaciones sin expresar por favor y desvalorativa a sus pares y docentes, no respeta turnos al hablar, tampoco los materiales ajenos).

Pues a través de la compensación de actividades y su modificación conductual se aminoró sus conductas no deseadas en el contexto áulico, que les permitió convivir mejor entre pares y se favoreció la convivencia armónica. De acuerdo con Lévinais los docentes asumimos la responsabilidad del otro, por lo que los docentes diseñaron actividades intencionadas con ética, propositivas para potenciar sus diferencias, ayudando al otro, considerando sus necesidades, mejorando las relaciones sociales entre el yo, el otro y la docente titular.

SESIÓN No 10, titulada: Sensibilización
GRADO: 3ºA

APRENDIZAJE ESPERADO: Lectura e interpretación de símbolos gráficos.

FECHA DE REALIZACIÓN: 03 de diciembre 2019.

MATERIALES: cubo de la discapacidad.

ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA LECTO-ESCRITURA Y CON EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD	LO QUE SE QUERÍA LOGRAR	LO QUE SE LOGRÓ	SITUACIÓN DIDÁCTICA	EVALUACIÓN
<p>ASPECTOS DE LA LECTO-ESCRITURA A FAVORECER.</p> <p>Lectura de la simbología de la discapacidad.</p> <p>Pre recurrente de la lecto-escritura: Observación y lectura de imágenes.</p> <p>ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD.</p> <p>Otredad. Respeto. Diferencias. Alteridad.</p>	<p>Que describa, lea e interprete códigos gráficos.</p>	<p>Que los alumnos conocieran los símbolos de la discapacidad.</p>	<p>INICIO</p> <p>Se realizó con el grupo de 3ºA de la Escuela Primaria actividades que permitieron crear espacios de sensibilización a los educandos y docentes con el tema la discapacidad</p> <p>Se utilizó un periódico mural donde se ilustró las características de la discapacidad y con preguntas generadoras, se generó un diálogo sobre los conocimientos previos de los educandos sobre el tema de la discapacidad.</p> <p>Se colocan aquí algunos diálogos de los alumnos registrado en el diario de campo: -docente de apoyo: ¿Qué es la discapacidad? O ¿han escuchado el concepto de persona con discapacidad? -Irvin: si son personas que no pueden oír -Ximena: son personas que no pueden ver -Paola: si tienen problemas como que no pueden caminar bien, o no hablan bien</p>	<p>Por medio de los indicadores mencionados.</p>

			<p>-Esteban: si, no hablan y por eso se comunican con señas</p> <p>-Rogelio no caminan o andan en silla de ruedas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se les enseñó un cubo gigante que tenían que aventar, donde venían representados los símbolos de los tipos de discapacidades existentes como son: discapacidad motriz, intelectual, visual auditiva y psicológica. • Los niños observaron y describieron las imágenes, con el apoyo de preguntas planteadas por ambos docentes, • Los alumnos las describieron y dieron lectura a la lectura de símbolos. <p>-Docente de grupo y de apoyo: ¿Qué observas aquí?</p> <p>-Alumno 1: es un niño que no ve y anda en compañía de un perro</p> <p>-Alumno 2: es una niña que está en silla de ruedas, pues se lastimó porque se cayó</p> <p>-Alumno 3: Es el dibujo del lenguaje con las manos como señas, exclamó patricio.</p> <p>-Alumno 4: es un dibujo de una cabeza que tiene un tache, a lo mejor es un niño que se golpeó su cabeza.</p> <p>-Alumna 5: es un dibujo de un niño donde lo están</p>	
--	--	--	--	--

			<p>apoyando por medio de terapias, así como el TELETÓN. Registro del diario de campo del día 3 (Diario de campo, 03- 12- 2019).</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Se socializó con los alumnos, haciendo hincapié en la lectura de la simbología de la discapacidad la cual se les explicó:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que las imágenes vistas son símbolos que representan la discapacidad, así como el empleo de rampas, por lo tanto, si las ven en las sillas o rampas son espacios para las personas con discapacidad, así que si se encuentran esos símbolos en la calle son espacios para personas con discapacidad y que por lo tanto debemos respetarlos. <p>*Después vimos el video educativo infantil de un visitante que llega a plaza sésamo donde se comentó con los niños lo que ellos observaron, conociendo que debemos valorar a los demás por sus capacidades y no por sus limitaciones.</p> <p>Además, que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y oportunidades como todos nosotros, y que la discapacidad es una condición de vida más no</p>	
--	--	--	---	--

			<p>una enfermedad y que todos podemos adquirirla por diferentes circunstancias como accidentes, enfermedades, adicciones etc.</p> <p>Se coloca aquí el diálogo registrado en el diario de campo, sobre el video visto en clase titulado “<i>un amigo llegó a plaza sésamo</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumno 1: Es un niño que está en una silla de ruedas. - Alumno 2: Esta en una silla porque tuvo un accidente. - Alumno 3: No pude caminar, pero sabe jugar basquetbol. - Alumno 4: todos tenemos derecho a jugar. <p>Registro del diario de campo del día 3 (Diario de campo, 03- 12- 2019).</p> <p>CIERRE Al final los alumnos elaboraron con masa el símbolo que más les llamó la atención de la discapacidad.</p>	
--	--	--	--	--

Análisis de la práctica docente: aquí podemos mencionar que se estableció un diálogo con los educandos sobre el tema de la discapacidad, lo cual ellos expresaron sus conocimientos previos, sobre lo que pensaban, se partió de la diversidad para potenciar la enseñanza de la lectura, a través de la lectura de símbolos de la discapacidad, con esta actividad también se reforzó los valores y derechos que se debe de tener con la sociedad que presenta discapacidad, como el derecho a las mismas oportunidades, la participación, el

reconocimiento de la simbología, así como la sensibilización del otro, aminorando a través del diálogo e interacción entre pares y docentes minimizando prácticas exclusivas de violencia, barreras que enfrentan las personas, tratando de minimizar obstáculos que enfrentan y acciones de poder con el otro, saliendo de nuestro propio yo de egoísmo, respondiéndole al otro a través de la alteridad.

Así como naturalizar el concepto, lo cual por el hecho de presentar una discapacidad no es extraño, sino que se puede normalizar.

Se ilustran aquí algunas evidencias fotográficas en el contexto áulico, para favorecer la consolidación de la lectoescritura, a través de estrategias didácticas diversas.



Foto Nùm.13.- Actividades diversificadas para potenciar la enseñanza de la lecto-escritura con el empleo del método fonético.

CONCLUSIONES

- El elaborar esta investigación me permitió conocer que los docentes no utilizan un método de lectoescritura por un tiempo determinado como tal su proceso, metodología y desarrollo, pues desconocen mucho de los métodos. Solo el aprendizaje y enseñanza de la lecto-escritura en las escuelas atendidas es un aprendizaje memorístico, mecanizado, copiado, condicionado y pronunciado. Hay un gran desconocimiento sobre metodologías y estrategias innovadoras de enseñanza en las escuelas.
- Los diálogos interculturales lograron solo sensibilización en 3 docentes, otros profesores se muestran desinteresados por el tema. Esto permitió que los alumnos sean respetados, tomados en cuenta, se potencien sus diferencias y se fomente su participación a las actividades dentro del aula.
- Considero muy importante en mencionar que en el proceso de enseñanza aprendizaje es necesaria la convivencia, la comunicación y la inclusión que nos llevó a establecer acciones intencionadas para favorecer los aprendizajes de los educandos, así como potenciar sus diferencias, ser empáticos y pensar, sentir y convivir de manera más humanística la relación y acercamiento con los otros, de forma más constructiva, pues en este campo de la Educación la discapacidad, siempre es vista como símbolo y relaciones de desigualdad y rechazo social.
- Se debe flexibilizar la currícula y considerar el desarrollo cognitivo de los alumnos, así como la importancia de fomentar en todos los alumnos que cursan la Educación Básica el fomentar, favorecer y estimular proyectos, pequeñas metas a corto plazo; así como el proyecto de vida; siendo útil en su vida práctica.
- Los docentes enfrentan dificultades de conocimiento para la elaboración de un ajuste curricular razonable, posteriormente una de las dificultades que se enfrentan es que no se le da la importancia a la planificación didáctica para elaborar en este instrumento pedagógico de trabajo la elaboración de los ajustes curriculares razonables. (La planeación solo se elabora como un requisito administrativo). Es primordial la elaboración de los ajustes razonables para ello debe priorizarse en la elaboración y puesta en práctica de la planeación didáctica del docente.

- El aprendizaje de la lectoescritura es multifactorial y está condicionado, pero requiere de un método de enseñanza y respetar y considerar el desarrollo cognitivo de los alumnos. (Este aprendizaje se puede aprender en edades tempranas o tardías).
- La lectura y la escritura son consideradas habilidades secundarias del lenguaje, mientras que el habla y la capacidad de escucha son habilidades primarias que poseemos desde incluso antes de que nacemos. La lectura y la escritura pueden considerarse como instrumentos privilegiados que dan acceso a la información y al conocimiento.
- El aprendizaje de la lectura y de la escritura es crítico para el éxito de los niños en la escuela y más adelante en sus vidas. La habilidad de leer y escribir se desarrolla a lo largo de toda la vida y las implicaciones entre estas áreas son continuas
- Me queda claro que nosotros como docentes muchas ocasiones por nuestras acciones de **poder** generamos en los demás, barreras para el aprendizaje en este caso comportamientos como el rechazo, la negación, las etiquetas a los otros que generan prácticas educativas exclusivas y se pierden los valores y derechos a las mismas oportunidades de acceso a la educación. Por lo consiguiente considero que en las escuelas la educación no es para todos, solo es para unos cuantos. Aun continuamos en proceso para ser aulas inclusivas e interculturales.
- La enseñanza actual, está más concentrada en la impartición de muchos contenidos, pero se olvidan de potenciar el talento de los estudiantes, desarrollar sus cualidades, fomentar la sana convivencia, espacios de diálogo, el fomentar el proyecto de vida de los niños desde pequeños, así como socializar y permitir que los niños sean felices en los patios escolares y las aulas, pues pareciera que ahora transmitimos mucha competitividad en los estudiantes.
- Hay desconocimiento de métodos de lecto- escritura y en cuanto a diálogos de 6 escuelas asistidas solo se logró una sensibilización de tres maestros.
- Las relaciones interpersonales, el diálogo, la comunicación, socialización con ética son fundamentales para la creación de los saberes, construcción del conocimiento y enriquecimiento, así como el establecimiento de acuerdos.
- Reflexionando e investigando podemos concluir que una de las tareas más importantes del maestro consiste en acompañar y mediar a los niños en este proceso de aprendizaje de lecto-escritura, creando situaciones y experiencias significativas, que permitan un

ambiente propicio y agradable en ellos; El buen maestro sabe que un programa eficaz de lengua materna para los grados de la Educación básica, no se reduce a enseñar a leer y a escribir en forma mecánica, sino que debe además desarrollar y alcanzar un buen nivel de comprensión, entendido éste como la habilidad para captar y elaborar el sentido o contenido del texto. Así como confiar y respetar en el potencial cognitivo de los estudiantes.

- Se menciona también que otros de los aspectos que repercuten en el desarrollo y aprendizaje de la lecto-escritura es el desarrollo del habla y la percepción auditiva, pues hay una estrecha relación ya que está implícito un desarrollo psicogenético cognitivo, pensamiento y lenguaje, también hay otros obstáculos que enfrentan y se observan en los niños como factores sociales del neurodesarrollo y neuropsicológicos: como la sobreprotección, pobre estimulación en el hogar, posibles factores como una adecuada nutrición, un déficit neuro-evolutivo en las esferas del desarrollo; Por lo que considero como profesor y estudiante del posgrado en pedagogía de las diferencias que aquí el aprendizaje de la lecto-escritura influye demasiado el **contexto sociocultural** siendo un aprendizaje integral, que el primer contexto, donde se fomenta este hábito es en el hogar, para después reforzarlo y entrenarlo en las escuelas. Un ambiente alfabetizador potenciará este aprendizaje.
- Las Escuelas deben promover sistemas lingüísticos flexibles de oralidad y de lengua escrita que sean significativos, así como potenciar el desarrollo cognitivo de los todos los educandos si hacer distinciones, promover la libre elección de libros, promoción de la lectura, promover diálogos en base a la lectura de libros, el empleo de la lectura dialogada con una mediación de la lengua escrita.
- Con el empleo del enfoque intercultural en mi practica autentica al conocer al otro, permitió conocerme yo, y poder colaborar a través del uso de los procesos del diálogo, ya que son muy importantes para establecer el contacto, la escucha del otro y la convivencialidad con los docentes.
- Las escuelas deben de fomentar en las aulas, espacios, estrategias y metodologías de aprendizaje dinámicos y flexibles al nivel de competencia curricular de los estudiantes, de esta manera se potenciarán sus fortalezas.

- Podemos analizar que los docentes deben de considerar a toda su diversidad de su alumnado en su planificación docente, considerando los recursos y principios que contiene el DUA, (interculturalidad, flexibilidad, contextualización) ya que de esta forma flexibilizarán y diversificarán el currículo considerando los saberes y potenciando las fortalezas de los estudiantes, así como propiciar contextos facilitadores que despierten el interés y necesidad por el estudio de los estudiantes, permitiéndoles hacer más flexible el currículo, tener acceso a las mismas oportunidades, practicas educativas que faciliten el acceso a la participación e inclusión, así como eliminar o minimizar las BAP. Sin olvidar el diálogo y un habla compartida entre los estudiantes, padres y docentes.
- Por medio de la otredad me permitió el conocimiento del otro, ya que es la base para el diálogo y la colaboración, además me permitió resignificar mi práctica docente, y entender que las diferencias de los alumnos no son un problema, el problema surge al ser tratado de manera diferente en las escuelas, por lo consiguiente se observan acciones de exclusión, marginación, segregación, etiquetas, acciones de poder que homogenizan los aprendizajes y a los estudiantes; por lo que es necesario que se logren establecer las relaciones dialógicas con los docentes, alumnos y padres de familia ya que permitirán en conjunto potenciar las capacidades de los estudiantes, transformar la educación por medio del realizar acciones intencionadas que compensen los saberes y sus necesidades así como acercarnos a los otros para que haya relaciones de convivencialidad y se logre establecer una pedagogía mediadora que reconozca y potencia las diferencias, con respeto, interculturalidad, ética, solidaridad y con valores.
- Las BAP que enfrentan los alumnos deben ser vistas como un espacio de oportunidad de aprendizaje, innovación y acercamiento hacia el otro por medio de la otredad, mas no símbolo de discriminación y poder en las escuelas, pues son los alumnos que se consideran que necesitan más de la supervisión del docente a través del apoyo, la ZDP, monitoreo, la comunicación por medio de procesos dialógicos que permitan la colaboración, la convivencialidad, el potenciar sus diferencias, transformar los saberes, compensar sus necesidades y el conocimiento del otro desde una mirada intercultural, que permitan ver con mismidad encuentros y desencuentros generando condiciones de igualdad.

- Es importante que las familias deben involucrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos para estimular, potenciar y favorecer su desarrollo integral, así como la importancia del establecer diálogos con los docentes con valores y equidad, que permitan un contacto mutuo para que resuelvan problemas que enfrentan los alumnos y se realicen acciones que compensen de forma conjunta sus necesidades y se potencien sus habilidades de manera integral y con ética.

REFERENCIAS

- Atterton, P., Calarco, M. y Friedman, M. (Eds.) (2006). Introducción. En *Levinas y Buber: diálogo y diferencias* (pp.11-37). Buenos Aires.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Aguilar M., Marchena E y Navarro I. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje del lector (pp.97-103). España.
- Aguado Ma T. y Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Comisión Europea.
- Aguado Ma T. (1991). Lecturas de pedagogía diferencial. pp. 89-104 Seminario de Educación Multicultural en Veracruz.
- Álvarez, A. y Orellana, E. (1977). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lecto-escritura según la teoría de Piaget. Primera Parte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (PP. 581-590).
- Álvarez, D. Hasbun, V. (2014). *Alfabetización Inicial desde el Enfoque psicogenético*. Santiago de Chile.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM IV-R: Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Alba Pastor, Navarro, J. Fernández, M^a T., Soto, F. J. y Tortosa F. (2012). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2014). *Arte ¿líquido?* Madrid: Gandhi.

- Bandler, R., y J. Grinder, (1982). *Frogs into princess: Neuro linguistic programming*. Royal Victorian Institute for the Blind Tertiary Resource Service.
- Bello J. (2013). *Educación Intercultural ¿trabajar con las diferencias o con los diferentes? Ra Ximhal*.
- Bello Domínguez, J. (2013). *Educación intercultural. ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias?* México: El fuerte.
- Benveniste, E. (1999) a. *Problemas de lingüística general*, vol. 1. México: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. (1999) b. *Problemas de lingüística general*, vol. 2. México: Siglo XXI Editores.
- Bronckart, Jean. P. (1978). *La génesis del lenguaje*. Madrid: Pablo del Rio.
- Chomsky, Noam. (1956). Three models for the description of language. IRE Transactions on Information Theory.
- Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos 2019.
- Ghasarian, C. (2008); *de la etnografía a la antropología reflexiva: nuevos campos, nuevas políticas, nuevas apuestas*. 1ª ed. Buenos Aires.
- Delgado P. (2019); La importancia de la participación de los padres en la enseñanza
- Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990).
- Consultado de https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals388.pdf
- Fierro, C; y Fortoul, B., Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Maestros y enseñanza. Paidós.
- Feuerstein, R. (s/f). (2008). *La teoría de modificabilidad estructural cognitiva*. (Artículo)
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Maestros y enseñanza. Paidós.
- Flores, D, L, Hernández A, (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. Revista Electrónica Educare, vol. XII, núm. 1, pp. 1-20. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

Ferreiro, E. y Teberosky, (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI,

Ferreiro, E. y Gómez M. (1979). “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E; y Gómez M. y colaboradores (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso escolar de aprendizaje de la lectura y la escritura. México: Dirección General de Educación Especial, 1982 b. (5 fascículos).

Ferreiro, E. (1991). “Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis”. En Y.Goodman “Los niños construyen su lectoescritura”.

Feuerstein, Reuven. (1998). “La experiencia del aprendizaje mediado y las categorías de mediación”. Quito: Programa Muchacho Trabajador,

Ferreiro E., Teberosky A., “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”, Eds. Siglo XXI, México, 1979. Aique. Buenos Aires. Nemirovsky, M. (2004). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito. México: Paidós.

Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Volumen I. (2004). 1st ed. México, D. F.: SEP, pp.199-210

Foucault M. (1999). *Los Anormales. 1ª ed. Buenos aires.*

Hidalgo R, y Dañobeitia S, (2016). Cuaderno de conciencia fonológica A, Chile, edit. Santillana.

Muñoz J y Melenge J. (2017). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años. Revista de Investigaciones UCM, 17(29), 16-31.

Devereux, G. (1970). "The Inner Experience of Culture", *Psychiatry*

Hernaiz, I. (2004). Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. IIPE-UNESCO. 2004.

Latorre, A. (2003). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.

Luria A. (1979). El sistema funcional de la lecto-escritura en la neuropsicología de luria.pp.8-10.

Parra F. (2010). EL docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigación y Postgrado, vol. 25, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 117-143 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

SEP. (2018). *Ley General de Educación*. México: SEP

SEP. (2019). Ley general de educación. México: SEP

Szymborska W; y Aridjis H. (1996), *Declaración universal de derechos lingüísticos* proclamada en Barcelona el 06 de junio de 1996.

Marroco, Lucia. (2012). Discriminación lingüística, hablantes de variedades no estándares y educación en: Revista digital de políticas lingüísticas. Año 4. Vol. 4. 2012

Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica 2018.

(Pérez J, Merino M. 2009). Definición de diario de campo (<https://definicion.de/diario-de-campo/>)

Piaget, Jean. (1991). Seis estudios de psicología. Barcelona: Editorial Labor.

Parra K, (2010,p.7). El docente de aula y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje

Peñalver, P (2001). *Argumento de alteridad*. Madrid: Caparrós, 2001.

Quintero, María Paz. (2005). El desarrollo del lenguaje. Revista Digital de Investigación. Núm. 20. Vol. 3. septiembre de 2015.

Solano, J. (2014). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 2°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias*. México: SEP.

SEP. Gómez M. Cárdenas Guajardo, E, Kuaman A, Martha L, Maldonado M, Richero N, e Velázquez I. (1982). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, México.

Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.

- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (2002) Brasil. Editorial Miño y Davila-
- Sapir, Edward. (1921). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica
- UNESCO (1993) *Necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.
- SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.*, México: SEP.**
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial***
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos. Declaración Mundial sobre educación para todos y Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien Tailandia UNESCO.***
- UNESCO (1993) *Necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.**
- UNESCO (1994) Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. [http://sid.usal.es/mostrarficha.asp_Q_ID_E_1005_A_fichero_E_8.4.1].**
- UNESCO-MEC (1994c) Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO.
- Warnock, M. *Informe sobre Necesidades Educativas Especiales*. Siglo Cero 1990:.,pp.12-24.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Perú: UNICEF**
- Walsh, C. (2005). *Hacia una interculturalidad epistémica*. Ciudad: Editorial
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zamudio C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México, Editorial el Colegio de México.**
- Mares A, Martínez R², y Rojo S. (2009). *Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales*. RMIE, JULIO-SEPTIEMBRE 2009, VOL. 14, NÚM. 42, PP. 969-99.**

Marroco, Lucia. (2012). Discriminación lingüística, hablantes de variedades no estándares y educación en: Revista digital de políticas lingüísticas. Año 4. Vol. 4.

**Sánchez. J. (2005). El oficio del antropólogo critica de la razón (inter) cultural.
Ecuador: Centro Andino de Acción Popular -CAAP
<https://docplayer.es/171705881-Estudios-y-5-lna-isis.html>**