



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Unidad UPN 096 D.F. Norte

**Inclusión al aula regular de niños con discapacidad, una nueva
mirada a la educación preescolar: El caso de un niño con Autismo.**

Proyecto de intervención para obtener el grado de
Licenciatura en Educación Preescolar

Presenta:

Ana Karen Melchor Carrera

Director del proyecto:

Dr. Héctor Gaspar del Ángel

Mayo 2021



Agradecimientos

A mis padres:

Por todo el apoyo que me han dado, por siempre creer en mí y motivarme a lograr mis metas, por darme fuerzas para seguir y no detenerme, por brindarme las bases para ser la persona que soy, por su gran amor, pero sobre todo por ser los mejores padres del mundo, los amo.

A mi esposo:

Por tenerme paciencia, por no dejarme claudicar en mis metas, por motivarme a seguir adelante, por creer siempre en mí, por todo el apoyo que me brindas día a día y por todo el amor que me tienes.

A mis hermanos:

Por todos los consejos, por el apoyo incondicional, por el cariño que me tienen, por ser mis cómplices.

A Valeria:

Por ser mi inspiración para este trabajo, por cambiarme la forma de ver la vida, por hacerme más empática y por enseñarme tanto.

A mi asesor:

Doctor Héctor Gaspar del Ángel, por su gran compromiso, por su disposición, por su tiempo y ayuda, por resolver mis dudas, por compartir su conocimiento conmigo, pero sobre todo por encaminarme para lograr mi meta.

Índice

Introducción.....	4
Planteamiento del Problema.....	6
Capítulo 1. Aspectos generales de la Educación Inclusiva.....	10
1.1 Contexto internacional sobre la Educación Inclusiva.....	13
1.2 Contexto nacional sobre la Educación Inclusiva.....	16
1.3 Concepto de Necesidades educativas Especiales.....	19
1.4 Educación Inclusiva y discapacidad.....	21
1.5 La atención a la diversidad.....	23
1.6 La integración educativa.....	25
Capítulo 2. Marco teórico sobre la Discapacidad en niños de preescolar.....	37
2.1 Legalidad sobre los derechos de los niños, las niñas y adolescentes...37	
2.1.1 Convención de los derechos de los niños.....	37
2.1.2 Ley General de los niños niñas y adolescentes.....	65
2.1.3 Convención de los derechos de las personas con discapacidad en México.....	68
2.2 Desarrollo Psicobiológico en el niño de preescolar.....	69
2.2.1 Perspectiva de Piaget sobre el desarrollo del niño.....	71
2.2.2 Perspectiva de Vygotsky y Bandura sobre el desarrollo social del niño.....	72
2.2.3 Factores de riesgo en el desarrollo del niño.....	75
Capítulo 3. Estrategias docentes para trabajar la discapacidad en niños de preescolar.....	77
3.1 Cambios en las actitudes y las prácticas educativas.....	77
3.2 Estrategias para educación preescolar.....	79
3.3 Propuesta de actividades lúdicas para trabajar con discapacidad.....	81
Caso de Autismo en Preescolar: un proceso de atención docente.....	87
Conclusiones.....	95
Referencias bibliográficas.....	97

Introducción

La primera pregunta que se me viene a la cabeza es ¿Cómo vemos a las personas con discapacidad? muchas veces pensamos que necesitan de nuestra ayuda, cuando la realidad es otra, no nos detenemos a preguntar si realmente lo necesitan, en otras ocasiones los vemos con lástima, o con compasión e incluso hasta llegamos a verlos con miedo, y en otras ocasiones los vemos como anormales, pero la pregunta es ¿cómo nos ven ellos? depende desde qué punto de vista utilicemos porque para ellos nosotros los que somos los “normales” podríamos vernos como “anormales”, porque como lo comentamos en una clase de la profesora Olivia ellos nos ven diferente a los que no tenemos ninguna discapacidad y posiblemente ellos nos vean como los discapacitados pero no nos hemos puesto a pensar que podríamos aprender más de ellos que de nosotros mismos .

Algo que me sorprende en los textos que he leído es que en las diferentes épocas de la historia se le daban diferentes denominaciones a la discapacidad, por ejemplo se les daba el nombre de imbecilidad, invalidez, idiocia, impedidos o retardados y por estas denominaciones se tenían conceptos equivocados sobre las personas que presentaban discapacidad, en algunos casos los aislaban de las demás personas, los dejaban al cuidado de la iglesia, los escondían porque pensaban que eran un castigo de dios, pero en la actualidad no han cambiado mucho esas ideas a pesar de los avances científicos, algunas personas piensan que sí es un castigo divino.

Hace pocos años todavía había escuelas especiales para dar atención a los niños y personas con discapacidad, actualmente se encuentran muy pocas de estas escuelas, por lo cual las escuelas regulares se han tratado de convertir en inclusivas y cuando menciono que han tratado de serlo es porque aún falta mucho para que logren este propósito como lo mencioné anteriormente las condiciones de las escuelas no son las más apropiadas para los niños con NEE, ya que no están adaptadas para ellos, además otro reto con el que se enfrentan es que los docentes y la comunidad educativa no estamos tan capacitados o no se nos da esa capacitación para saber qué estrategias trabajar con los niños con NEE y en muchas ocasiones los tratamos diferente a los otros alumnos. De tal manera que nos cuesta

trabajo trabajar con ellos o incluirlos en la planeación, aunque nos cerramos a la posibilidad de que puedan lograr cosas por si solos.

Todo este tema de la discapacidad me pone a pensar en cómo manejamos este tema con nuestros alumnos o como incluimos a niños con necesidades educativas especiales en una escuela regular, ya que hoy en día se supone que en las escuelas regulares deben aceptar a niños con necesidades educativas especiales para volverse una escuela “inclusiva”, pero muchas veces sólo aceptan a los niños porque lo marca la SEP, sin pensar bien en un proyecto para la inclusión de los niños con discapacidad. Aunque es difícil de creer los niños no tienen esos prejuicios.

Actualmente se analiza a la discapacidad como un sistema social complejo (Broyna, 2009:157) y como construcción social tiene diferentes componentes político, social, biológico y cultural (Broyna, 2009).

Es importante una transformación profunda del sistema educativo que plantee la educación desde la perspectiva de la escuela inclusiva. Hay que emprender un proceso continuo de aprendizaje institucional. Este cambio requiere del compromiso del conjunto de la institución enmarcado en la política educativa actual.

La integración de niños diferentes o niños con necesidades educativas especiales, no sólo es beneficioso para ellos sino que mejora la calidad educativa, Ya que éstos integrados en el ámbito de la escuela común, ocuparán un espacio social, establecerán vínculos basados en la satisfacción de sus necesidades, crearán espacios de aprendizajes mutuos y podrán prepararse más eficazmente para interactuar luego en el ámbito laboral.

Así se aplicará el criterio de normalización con el que se apunta a que la oferta se desarrolle en un contexto similar al que se brinda al resto de los niños. El requisito fundamental para que haya una real integración es la flexibilidad del currículo. Esto permitirá a la escuela ofrecer opciones que se adapten a todos los niños.

Planteamiento del problema

El trastorno del espectro autista (TEA) es una afección neurológica y de desarrollo que comienza en la niñez y dura toda la vida. Afecta cómo una persona se comporta, interactúa con otros, se comunica y aprende. Este trastorno incluye lo que se conocía como síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Se lo llama "trastorno de espectro" porque diferentes personas con TEA pueden tener una gran variedad de síntomas distintos. Estas pueden tener problemas para hablar con usted y es posible que no lo miren a los ojos cuando usted les habla. Además, pueden tener intereses limitados y comportamientos repetitivos. Es posible que pasen mucho tiempo ordenando cosas o repitiendo una frase una y otra vez. Parecieran estar en su "propio mundo".

Durante los chequeos regulares, el doctor debería examinar el desarrollo de su niño. Si existen signos de TEA, su niño tendrá una evaluación completa y exhaustiva. Esta puede incluir un equipo de especialistas que realizarán varios exámenes y evaluaciones para llegar a un diagnóstico.

No se conocen las causas del trastorno del espectro autista. Las investigaciones sugieren que tanto los genes como los factores ambientales juegan un rol importante.

Actualmente, no existe un tratamiento estándar para el TEA. Hay muchas maneras de maximizar la capacidad del niño para crecer y aprender nuevas habilidades. Cuanto antes se comience, mayores son las probabilidades de tener más efectos positivos en los síntomas y las aptitudes. Los tratamientos incluyen terapias de comportamiento y de comunicación, desarrollo de habilidades y/o medicamentos para controlar los síntomas.

Los niños con trastornos autista o espectro autista presentan rasgos físicos dentro de la normatividad, por lo cual el diagnóstico se basa más en la conducta y la interpretación de la significación de una conducta alterada o ausente, pero depende de una sólida base de conocimientos clínicos, nosotras como docentes no podemos realizar un diagnóstico de este tipo por lo cual nos tenemos que basar en estudio clínico.

Los trastornos del espectro autista son trastornos en los que las personas afectadas presentan dificultades para desarrollar relaciones sociales normales, utilizan el lenguaje de forma anómala o no lo hacen en absoluto, y muestran comportamientos restringidos o repetitivos.

Las personas afectadas tienen dificultades de comunicación y de relación.

Las personas con un trastorno del espectro autista también presentan patrones restringidos de comportamiento, intereses y/o actividades y, a menudo, siguen rutinas rígidas.

El diagnóstico se basa en la observación y en la información aportada por los progenitores y otros cuidadores, además de pruebas de específicas para el autismo. La mayoría de las personas afectadas responden mejor a intervenciones conductuales muy estructuradas.

Los trastornos del espectro autista (TEA) son trastornos del desarrollo neurológico.

Los niños afectados de forma más grave nunca aprenden a hablar. Los que logran hablar, pueden hacerlo mucho más tarde de lo normal y usan las palabras de manera extraña. A menudo, repiten las palabras que se les dicen (ecolalia), utilizan un lenguaje a base de frases hechas y memorizadas en lugar de un lenguaje más espontáneo o invierten el uso normal de los pronombres, en particular usando tú en vez de yo o mí para referirse a sí mismos. La conversación puede no ser interactiva y, cuando está presente, se utiliza más para etiquetar o solicitar que para

compartir ideas o sentimientos. Las personas con un trastorno del espectro autista pueden hablar con un ritmo y una tonalidad inusuales.

Las personas con un trastorno del espectro autista se resisten a menudo a todo tipo de cambios, como alimentos nuevos, juguetes distintos o cambios en la disposición de los muebles o en el vestuario. Pueden estar demasiado apegados a objetos inanimados específicos. A menudo hacen cosas de forma repetitiva. Los niños más pequeños suelen repetir ciertos actos, tales como mecerse, agitar las manos o girar objetos. Algunos pueden autolesionarse mediante conductas repetitivas, como golpearse la cabeza o morderse. Las personas afectadas de forma menos grave pueden visualizar muchas veces la misma película o insistir en tomar siempre los mismos alimentos en cada comida o cena. Las personas con un trastorno del espectro autista acostumbran a tener intereses muy específicos, a menudo inusuales.

Las personas con un trastorno del espectro autista acostumbran a reaccionar de forma excesiva o insuficiente a las sensaciones. Les pueden repeler de forma extrema ciertos olores, sabores y texturas, o pueden reaccionar de forma extraña a las sensaciones dolorosas, calientes o frías que otras personas encuentran desagradables. Pueden ignorar algunos sonidos y molestarse en extremo por otros.

El TEA no tratado adecuadamente conlleva riesgos y complicaciones que ponen en peligro la integridad física y mental de los niños, adolescentes y adultos. Si este trastorno no se detecta a tiempo es muy probable que la vida de quien lo presenta este llena de dificultades además de un bajo rendimiento escolar.

Para los niños que tienen TEA se han implementado algunas estrategias que han ayudado al mejoramiento de los mismos, en trabajo conjunto con el pedagogo, la psicóloga y el paído-psiquiatra se han establecido las siguientes estrategias:

- Sentar al niño lo más adelante del salón que se pueda y en un lugar cercano al pizarrón o al escritorio para observarlo más de cerca, evitando que haya objetos que puedan distraerlo fácilmente.

- Con la finalidad de estimular el esfuerzo atencional se combinan premios, comisiones por ejemplo que sea el que reparta el material de trabajo, de esta manera se le da el sentido de responsabilidad al niño pero de la misma forma se le hace sentir importante y útil además mejora la convivencia con sus compañeros.

- Se le alienta cada vez que logra concluir una actividad y que puede mantener por mayor tiempo su concentración y atención.

- Las clases son dinámicas para captar no solo la atención del niño con TEA, sino también el de los demás alumnos, cuando el niño con TEA comienza a distraerse demasiado o moverse de manera constante posponemos un momento las actividades y realizamos algunas actividades similares a las de activación, las cuales relajan al niño de cierta manera de tal modo que el niño al retomar la actividad que se había pospuesto se puede volver a concentrar en ella.

- Las actividades que se le dan no son de manera prolongada ya que cuando las actividades son de esta manera el niño se comienza a desesperar y a desconcentrar por lo que no concluye.

Estas son algunas de las estrategias que he utilizado con una de mis alumnas la cual ya está diagnosticada con TEA, al principio fue difícil saber cómo trabajar con él ya que se salía constantemente del salón, distraía a sus compañeros e incluso era agresivo con ellos y conmigo, pero al realizar estas actividades de forma constante el desempeño de este pequeño ha evolucionado favorablemente, en esto también se incluye la participación de los padres de familia.

Capítulo 1.

Aspectos generales de la Educación inclusiva

La educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación, en los cuales involucra cambios y modificaciones en contenidos, estructuras y estrategias con una visión común que incluye la educación de todos los niños.

La educación inclusiva es una aproximación estrategia diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños, haciendo referencia a una meta en común disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación, lo cual tiene que ver con acceso a la educación cuando los padres de los niños lo soliciten sin que la escuela se niegue a prestar este servicio, asimismo como la participación y la obtención de aprendizajes pero enmarcados en una educación de calidad para todos.

Para que esta educación sea de calidad se deben derrumbar las barreras del aprendizaje así como los prejuicios que existen de cierta manera en nosotros como docentes y como personas. Como lo menciono anteriormente la educación debe ser de calidad, pero también es de gran experiencia para el docente, por ejemplo con la forma de apoyar al alumno que lo requiere, ayudándole a obtener los aprendizajes que el necesita así como sus logros y la participación que va teniendo a lo largo de su vida escolar.

La inclusión exige un esfuerzo muy especial, ya que la educación inclusiva lleva a la creación de una sociedad mejor, más inclusiva, así como que las escuelas sean más eficaces, mejorando la forma de educar a todos.

La educación inclusiva puede suponer una gran variedad de políticas y enfoques en las distintas regiones, si bien la mayoría de los contextos el término se utiliza habitualmente para referirse a las estrategias que buscan integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares. Esta visión de la problemática resulta, sin embargo demasiado estrecha.

El campo de la educación inclusiva no está exenta de dudas, desacuerdos y contradicciones. Aclarar el significado que toma la inclusión en los diferentes contextos ayudara a comprender mejor los matices y la dimensión de los retos que enfrentan los docentes en este proceso, así como los alumnos y los padres de familia.

La inclusión se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano.

La educación inclusiva es un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social.

Es considerada como un proceso que toma en cuenta y responde a las diversas necesidades asociadas a la discapacidad y al ambiente, pero no exclusivamente a ellas. Esto implica que las escuelas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes sin distinción de raza, fe o condición social y cultural.

Aunque el concepto de educación inclusiva puede asociarse a una respuesta educativa que integre en las escuelas comunes a los niños y niñas con capacidades especiales; el término es más amplio, y hace referencia a una transformación progresiva de los sistemas educativos, orientada a que los mismos provean una educación de calidad a todas las personas por igual y adaptada a la diversidad.

La educación educativa es un concepto que pocas veces es manejado en las escuelas regulares, y también es inusual que lo conozcan los docentes ya que están enfocados en la educación regular ya que cuando llegan alumnos con alguna

capacidad diferente a los llamados regulares tienden a no ser lo demasiado críticos para poder encaminarlo.

Al referirme a la problematización se está pensando en un trabajo que en lugar de enunciar una serie de dificultades, a la manera de un listado de lo que no está bien, o un listado de lo que no se debe de hacer.

¿Qué significa ser docente inclusivo? La labor del docente inclusivo de acuerdo con Blanco (2005), requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional, asimismo sea capaz de trabajar en colaboración con los demás docentes y los padres de familia.

“Un docente tiene que estar preparado para diversificar así como adaptar la planeación, donde pueda plantear diferentes situaciones y actividades de aprendizaje que ofrezcan múltiples oportunidades que tengan alta expectativas con respecto al aprendizaje de todos los alumnos les brinde el apoyo que precisan y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros (Blanco, 2005: 176).”

Dar respuesta a la diversidad que aprende y conecta con los estudios que ponen de manifiesto cómo llevar a cabo los procesos de mejora a través de los cuales se implementan los cambios prioritarios que cada escuela desea llevar a cabo

Considerar a los alumnos como agentes protagonistas para mejorar las prácticas educativas aun cuando ocupen un lugar preeminente entre sus destinatarios.

El interés por poner en alto la voz del alumno en los asuntos escolares no es algo nuevo simplemente se le ha dado más auge en la actualidad, ya que se ha marcado aún más en los programas de educación, dando pie a más inclusión, aunque en algunos casos solo se aceptan ya que así lo marca la Secretaría de Educación Pública. La educación inclusiva y los cambios escolares tienen algunos puntos de acuerdo, pero también existen algunos desacuerdos. Ahora todas las reformas se declaran inclusivas aunque en realidad la mayoría de ellas no se han implementado

ya que la mayoría de los docentes no están capacitados para llevar a cabo estas medidas.

1.1 Contexto internacional sobre la Educación Inclusiva

Todavía existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde tempranas edades que incluso accediendo al sistema educativo, reciben una educación de menor calidad. La rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión. De ahí que una de las grandes preocupaciones de la UNESCO sea la de transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública

Un sistema inclusivo proporciona apoyo a los docentes, asimismo reconoce que los alumnos con discapacidad necesitan que se aborden sus necesidades especiales ya sea mediante actividades que sean significativas para ellos, hacer las escuelas físicamente más accesibles, adaptación del plan de estudios y la capacitación del docente y al retirar a los alumnos para formación especial. Las aulas inclusivas son aquellas donde los alumnos disfrutan del aprendizaje. Pero la inclusión no solo significa poner toda la carga sobre el maestro de aula.

Al examinar tanto los compromisos internacionales contraídos con la inclusión como el conocimiento que las familias poseen sobre lo que funciona, qué no y porqué, el proceso de la recogida de información para el informe establece el vínculo de las voces locales y el conocimiento con los procesos mundiales a fin de lograr la Educación para Todos.

La educación en este contexto es un concepto amplio que busca posibilitar que todos los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar mental y social. La educación se define como

el crecimiento de un individuo al pasar de un estado de dependencia relativa a uno de relativa independencia mental, física, emocional y social.

Fundamentos de la educación inclusiva

La Educación Inclusiva se fundamenta en las directrices que recogen las diferentes legislaciones, encuentros y congresos internacionales que, sobre temas educativos y de derechos humanos se han celebrado desde 1948. Dichos referentes se detallan a continuación:

- En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.1), se defiende que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos".
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948. art.26) recoge que "Toda persona tiene derecho a la educación.... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales..."
- La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.1) señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
- También en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989. art. 23.3), se establece el compromiso y la obligación de los Estados en la educación. "En atención a las necesidades especiales del niño, estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la

integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible".

- En las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia, 1990) se lee que "existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos. Y a universalizar el acceso y promover la equidad".

- La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (Salamanca, 1994) proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad.

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños, mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

- El Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996), en un afán por democratizar la educación propone un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad. "La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus

condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad" (UNICEF, UNESCO)

- Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (2000), en Dakar (Senegal). Tras un análisis desalentador sobre el estado de la educación en el mundo y la repercusión que la economía tiene en el desarrollo de la misma, se intenta poner freno al deterioro y falta de inversiones que caracterizan las políticas educativas en la práctica totalidad de los países del mundo.

Convencidos de que la riqueza personal genera riqueza al país y que ésta tiene lugar a través de la educación y el desarrollo humano. Y de que los avances en materia de derechos son reales y fruto del cambio social y de la cooperación internacional, se acuerda impulsar la educación como generadora de estos progresos, y se la reconoce como un derecho básico e irrenunciable de todo individuo, sea cual sea su edad, sexo, raza, credo, condición social,.

Se reconoce la necesidad de realizar inversiones en materia educativa para extender la educación básica y así fortalecer la superior, así como la investigación científica y tecnológica, que nos lleve a alcanzar un desarrollo autónomo a todos los países.

"Comprendiendo que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia, y a la cooperación internacional.

Reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada y un renovado compromiso con la educación básica para todos, que expresen el grado y la complejidad del desafío."

Establecen un propósito común:" LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE"

1.2 Contexto nacional sobre la Educación Inclusiva

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo actual es garantizar una educación bajo los principios de calidad y equidad para todo el alumnado en un contexto lo más normalizado posible.

Una educación preocupada por dar una respuesta educativa atenta a las diferencias que presenta cada uno de los alumnos y por conseguir buenos resultados en la obtención de los aprendizajes para todos. Por este motivo, en la actualidad encontramos muchas escuelas que están tratando de ser más inclusivas, y que se sumergen en procesos de cambio y mejora continua con el fin de atender a la variedad de necesidades educativas presentes en cada una de las aulas.

Cuanto antes se comienza la integración en el sistema regular, más normalizado es el proceso. Actualmente es una realidad que los niños que más necesitan una educación temprana para compensar su situación de desventaja son quienes menos acceso tienen a los programas, o reciben una educación tal vez no de muy buena calidad, por lo cual un desafío muy importante es lograr una mayor equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa que asegure la igualdad de oportunidades de los niños que por sus condiciones individuales, sociales o culturales se encuentran en situación de desventaja.

Cambios en las políticas, las normativas y los sistemas educativos.

Fortalecimiento de la responsabilidad del estado para garantizar la igualdad de oportunidades y asegurar las condiciones básicas de funcionamiento de las escuelas en términos de recursos humanos, materiales y didácticos, de forma que puedan atender la diversidad de su alumnado.

Es fundamental asimismo establecer mecanismos de discriminación positiva que beneficien a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad y a las escuelas con mayores carencias.

Ampliación de la cobertura y de la calidad de los programas de educación y cuidado de la primera infancia: Cuanto antes se comienza la integración en el sistema regular, más normalizado es el proceso.

Actualmente es una realidad que los niños y niñas que más necesitan una educación temprana para compensar su situación de desventaja son quienes menos acceden a los programas, o reciben una educación de menor calidad. Por ello, un desafío importante es lograr una mayor equidad en la distribución y la calidad de la oferta educativa que asegure la igualdad de oportunidades de los niños y niñas que por sus condiciones individuales, sociales o culturales se encuentran en situación de desventaja.

Los niños con necesidades educativas especiales constituyen uno de los colectivos más excluidos, en circunstancias que para ellos es vital una educación temprana que compense sus dificultades y optimice su desarrollo.

Flexibilidad de la oferta educativa en todas las etapas: es necesaria una mayor flexibilidad y diversificación de la oferta educativa dentro de las propias instituciones, ofreciendo distintas propuestas y alternativas en cuanto al currículo, las situaciones de aprendizaje, los materiales y procedimientos de evaluación.

Las instituciones educativas han de ofrecer a sus alumnos más de un camino o formato para asegurar que todos logren, en la medida de sus posibilidades, las competencias básicas establecidas en el currículo escolar.

Recursos de apoyo para los docentes: la mayoría de los países cuentan con una serie de servicios de apoyo a la escuela que son de capital importancia para el éxito de las políticas educativas inclusivas.

Los recursos de apoyo han de centrar su intervención en la escuela en su conjunto, orientando a los profesores y las familias para que sean cada vez más capaces de atender las necesidades de los niños.

Un apoyo muy valioso es el que se pueden prestar las escuelas entre sí; es importante fomentar redes de trabajo entre escuelas y entre los sistemas de educación regular y especial, que se reúnan para reflexionar conjuntamente e intercambiar experiencias.

Políticas educativas e intersectoriales que promuevan la inclusión en todos los niveles educativos: un aspecto sumamente sensible tiene que ver con la transición de los y alumnos con necesidades educativas especiales a lo largo de su vida: transición del hogar a la educación preescolar, de ahí a la educación primaria o la educación secundaria y de ahí al mundo laboral. Cada proceso de transición tiene sus propias complejidades y es necesario encontrar la forma de suavizar y simplificar estos procesos.

Legislación y normativas educativas e intersectoriales: el concepto de la integración de alumnos con discapacidad en la educación regular ya se ha incorporado plenamente en las políticas de muchos países.

Redes de trabajo intersectorial entre diferentes sectores responsables del bienestar de las personas con discapacidad: es necesaria la articulación entre el gobierno y la sociedad para colaborar principalmente en temas relacionados con la educación, el empleo y la salud.

1.3 Concepto de necesidades educativas especiales.

Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo profesor y profesora conoce para dar respuesta a la diversidad; dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos y diseñar actividades complementarias.

En algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos.

El concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya

sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible.

Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje. Otras necesidades educativas van a requerir modificaciones o ajustes en el currículo mismo, y finalmente existen necesidades que requieren para ser atendidas modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.

Hasta hace pocos años sólo los alumnos con algún tipo de discapacidad eran los destinatarios de este tipo de ayudas y recursos especiales, mientras que muchos otros que tenían dificultades de aprendizaje o de adaptación seguían en la escuela común sin ningún tipo de ayudas.

El concepto de necesidades educativas especiales afecta a un número mayor de alumnos que aquellos que presentan discapacidad ya que existe un colectivo más amplio de alumnos que, por diferentes causas, pueden requerir ayudas especiales para superar sus dificultades de aprendizaje y favorecer el pleno de sus capacidades.

Uno de los avances más importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que desde este enfoque se considera que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta educativa que se le ofrece.

Este enfoque se preocupa sobre todo por identificar las necesidades educativas del alumno y la alumna como consecuencia, no sólo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa.

En la mayoría de los países se sigue considerando como alumnos y alumnas con necesidades especiales sólo a aquellos que presentan una discapacidad, porque se utiliza como criterio el origen del problema en lugar de considerar el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar a ciertos alumnos y alumnas para facilitar su proceso de aprendizaje y su progresión con relación al currículo escolar.

1.4 Educación inclusiva y discapacidad

Partiendo de que el “aprender a aprender” es una de las características que definen la nueva cultura del aprendizaje, la cual para llegar a ser real se debe promover la enseñanza de estrategias de aprendizaje, donde se analicen la naturaleza y conceptualización de las mismas, así como la organización de la enseñanza y el papel que juega el docente en el desarrollo de sus bases para la intervención psicopedagógica, así como su especial importancia en la educación como espacio inclusivo.

Al leer a autores como Borsani, Skliar, Guajardo, Brogna y Jacobo puedo percatarme que tienen diferentes definiciones de qué es la discapacidad y cómo ha sido en las diferentes épocas.

Desde una perspectiva médica, cuando hablamos de discapacidad hablamos de una enorme variedad de deficiencias de funciones o estructuras corporales, etiologías, duración y gravedad que se combinan de los más variados modos y hacen imposible definir un tipo de persona ideal con discapacidad. (Brogna, 2009:161)

Brogna (2009) menciona que la discapacidad excede el déficit individual, el problema relativo a la salud de una persona: si bien se relaciona, no se agota en él. Las múltiples dimensiones, los distintos ámbitos y la multitud de actores que entran en juego hacen imposible pensar la discapacidad de modo estático y aislado. Su análisis desde una perspectiva sociológica nos obliga a abordarla de manera dinámica y de relaciones, roles, pujas, intercambios, expectativas, imposiciones y

prejuicios, luchas resistencia y el modo en que se va configurando y reconfigurado en el tiempo.

La discapacidad es una resultante de las representaciones sociales que determinan las prácticas sociales. Así, dilucidar cómo, cuándo y por qué se constituyó la discapacidad se vuelve una tarea prioritaria. (Jacobo, 2009).

Algo que me sorprende en los textos que he leído es que en las diferentes épocas de la historia se le daban diferentes denominaciones a la discapacidad, por ejemplo se les daba el nombre de imbecilidad, invalidez, idiocia, impedidos o retardados y por estas denominaciones se tenían conceptos equivocados sobre las personas que presentaban discapacidad, en algunos casos los aislaban de las demás personas, los dejaban al cuidado de la iglesia, los escondían porque pensaban que eran un castigo de dios, pero en la actualidad no han cambiado mucho esas ideas a pesar de los avances científicos, algunas personas piensan que sí es un castigo divino.

Hace pocos años todavía había escuelas especiales para dar atención a los niños y personas con discapacidad, actualmente se encuentran muy pocas de estas escuelas, por lo cual las escuelas regulares se han tratado de convertir en inclusivas y cuando menciono que han tratado de serlo porque aún falta mucho para que logren este propósito como lo mencioné antes las condiciones de las escuelas no son las apropiadas para los niños con NEE, ya que no están adaptadas para ellos, además otro reto con el que se enfrentan es que los docentes y la comunidad educativa no están tan capacitados o no se les da esa capacitación para saber qué estrategias trabajar con los niños con NEE y en muchas ocasiones los tratamos diferente a los otros alumnos.

Todo este tema de la discapacidad me pone a pensar en cómo manejamos este tema con nuestros alumnos o como incluimos a niños con discapacidad en una escuela regular, ya que hoy en día se supone que en las escuelas regulares deben aceptar a niños con necesidades educativas especiales para volverse una escuela “inclusiva”, pero muchas veces sólo aceptan a los niños porque lo marca la SEP,

sin pensar bien en un proyecto para la inclusión de los niños con discapacidad. Aunque es difícil de creer los niños no tienen esos prejuicios.

Actualmente se analiza a la discapacidad como un sistema social complejo (Broyna, 2009:157) y como construcción social tiene diferentes componentes político, social, biológico y cultural (Broyna, 2009).

Con esto surgen dos preguntas que son las que dan la pauta para este trabajo ¿cómo integramos a los niños con NEE sin tener los recursos y capacitación a la mano? y ¿Qué tipos de NEE son las más comunes en las escuelas y como trabajar con ellas? Para entender un poco mejor el tema hablaré brevemente de los trastornos con los que me he encontrado en el colegio donde laboro, cuestión por la cual me intereso más este tema.

Reconoce que lo que nos caracteriza a las personas es precisamente el hecho de que somos distintas unas de otras y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos.

En esta sociedad se necesita cambiar la forma en que vemos al otro como persona y no los etiquetemos por la condición que presenten, son seres humanos igual que nosotros pero con otras capacidades y de vez en cuando sería bueno ponernos en su lugar sentir empatía por ellos mas no lastima, ni compasión por que son capaces de lograr muchas cosas por ellos mismos y a veces nosotros que no tenemos ninguna discapacidad decimos que la vida es difícil sin ponernos a pensar en las personas que se enfrenta a problemas como la discriminación y la intolerancia.

1.5 La atención a la diversidad.

La educación tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser ciudadanos activos en su marco sociocultural de referencia. Para lograr esta finalidad, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de proporcionar una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo sus características individuales, sociales, lingüísticas y culturales.

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, que están establecidas en el ámbito escolar. Estas necesidades educativas individuales tienen su origen en las diferencias culturales, sociales, de género y personales (Mares, 2009).

Los modelos y propuestas educativas están influenciados por la percepción de valor que se tenga respecto de las diferencias. Cuando se habla de diferencias sociales se está hablando no sólo de alumnos diversos, sino de alumnos que tienen diferentes oportunidades. Cuando se habla de diferencias culturales, suele considerarse que hay una cultura mayoritaria y otras minoritarias que tienen menor influencia en la sociedad.

Cuando hablamos de diferencias individuales suele haber una tendencia a valorar más a aquellos que tienen altas capacidades; especialmente las de tipo intelectual.

Muchos alumnos experimentan dificultades de aprendizaje y de participación en la escuela porque no se tienen en cuenta dichas diferencias, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos.

Los diversos grupos sociales, culturales y etnias tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos a los de la cultura escolar. Los alumnos que pertenecen a sectores sociales y culturales con menor vinculación a los objetivos y cultura de la escuela pueden generar menos expectativas en los profesores y tener

menor autoestima y seguridad en las actividades escolares. La percepción de estos alumnos de que se espera poco de ellos refuerza su sensación inicial de que son poco competentes para las tareas escolares (Jacobo, 2009).

Las diferencias individuales en cuánto a capacidades, motivaciones y estilo de aprendizaje, que son esenciales al ser humano y se dan al interior de los colectivos señalados, tienen gran influencia en los procesos de aprendizaje haciendo que estos sean únicos e irrepetibles en cada caso.

Sin embargo, se debe señalar que las necesidades educativas de los alumnos no dependen sólo de las diferencias anteriormente señaladas, sino que están también relacionadas con el tipo de situaciones que vive cada uno en la escuela.

La oferta curricular, la organización escolar, las estrategias de aprendizaje en el aula, las expectativas de los profesores, las relaciones con la familia y los sistemas de participación que se establecen son mecanismos importantes que favorecen o dificultan el aprendizaje y la plena participación de los alumnos al proceso educativo.

Dos escuelas del mismo contexto pueden abordar de forma muy distinta las diferencias de los alumnos y alumnos, contribuyendo al éxito en el aprendizaje y la participación o por el contrario al fracaso y segregación de los alumnos.

1.6 La integración educativa.

La integración es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población (Skliar, 2007).

La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. El argumento esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad.

Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad. Otra de las razones por la que surge la integración es que las escuelas especiales no han proporcionado los beneficios que se esperaban, y el hecho de existir éstas ha conllevado que un gran porcentaje de alumnos que fracasan en la escuela vaya a parar a ella.

La educación especial se ha configurado como un proceso sistemático de expulsar a los niños con necesidades educativas especiales leves del sistema regular, sumándoles posteriormente a los alumnos que presentan niveles más graves de discapacidad.

Las escuelas especiales están atendiendo a los niños de los que la escuela regular no se quiere hacer cargo (algo que dentro de lo que marca la SEP no debería realizarse ya que las escuelas regulares no pueden negar la educación a ningún niño aunque este tenga algún tipo de necesidad especial).

Mientras, un alto porcentaje de niños con discapacidad, que necesitan una mayor atención, están en sus casas sin poder acceder a ningún tipo de educación ni regular ni especializada.

Un tercer aspecto a considerar es que las escuelas de educación especial han fallado en su objetivo principal de preparar a los niños con discapacidad para su participación y su inserción posterior en la sociedad. Se presenta, entonces, la integración educativa como el medio para que esta inserción social sea efectiva. Otros argumentos a favor de la integración tienen que ver con la calidad de la educación misma (Blanco, 2005).

La integración realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es beneficiosa no sólo para los alumnos con discapacidad, sino también para el resto de los alumnos, y para los docentes. No obstante, también existen ciertos temores hacia la integración, incluso por parte de aquellas personas que comparten su filosofía y principios.

Uno de los primeros obstáculos tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones y las creencias. Muchos piensan que los alumnos con discapacidad "aprenden menos" en la escuela común que en la especial y ese pensamiento no solo se da en las personas externas sino también en algunos docentes provocando cierto rechazo hacia esos alumnos, porque no tienen una enseñanza tan individualizada ni la presencia constante de especialistas. Otro temor muy frecuente es que el resto de los niños aprendan menos o más lentamente por la presencia en las aulas de niños con discapacidad. Sin embargo, las evaluaciones e investigaciones realizadas no avalan lo anterior, sino todo lo contrario.

Otra de las principales preocupaciones está relacionada con el funcionamiento de la escuela regular: clases muy numerosas, mayores exigencias, enseñanza muy rígida y homogeneizadora. Obviamente, la integración implica que se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que creen las condiciones necesarias para que todos los alumnos, sin excepción, participen y tengan éxito en su aprendizaje. Se puede argumentar que la integración requiere una serie de recursos materiales y humanos, que no siempre están disponibles. Se requieren una serie de recursos, humanos y materiales de carácter especializado, pero no siempre es necesario aumentar los recursos sino utilizar de forma distinta los ya existentes (González, 2008).

La generalización de la integración implica la reconversión progresiva de los centros de educación especial, pero no la eliminación de los profesionales y servicios de educación especial que habrán de realizar funciones distintas. Desde esta perspectiva la educación especial deja de ser un sistema paralelo que sólo se ocupa de los niños con discapacidad para convertirse en un conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos que lo requieran, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la enseñanza.

En consecuencia, los centros de educación especial han de reconvertir progresivamente su rol y sus funciones, incorporándose a la red general del sistema educativo y los procesos de reforma. La tendencia general es que se conviertan en

centros de recursos para la comunidad y las escuelas comunes, y que sólo escolaricen niños y niñas gravemente afectadas.

Si queremos que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo.

El movimiento de la integración escolar ha dado lugar al desarrollo de toda una política integradora, tanto en el contexto internacional, como en el nuestro en particular. Si bien es verdad que este movimiento ha reflejado el intento inicial de cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en el que se ven inmersos las personas con discapacidades, en numerosos marcos de la educación general la asistencia educativa dada a estos sujetos quizás no haya sido la más adecuada ni integradora. Probablemente, el modelo de escuela existente en ese momento tampoco lo permitía.

La integración, por tanto, no ha cubierto en su totalidad los objetivos que pretendió desde sus inicios. Aunque ha abierto la posibilidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales se incorporen al sistema ordinario de educación, no podemos decir que se haya cubierto su totalidad ya que se pretende que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades en la escuela asimismo como en su contexto social. Esto no quiere decir que la inclusión e integración no han sido positivas, sino todo lo contrario, lo ha sido y ha supuesto un cambio muy importante en el panorama educativo.

Cabe mencionar que a pesar de los beneficios y cambios que ha propiciado, hay todavía condiciones a mejorar y cambiar, si no queremos que se tenga, por parte de muchos docentes y desde la percepción de la autoestima de los propios alumnos, un sentimiento de fracaso.

El proceso integrador, como modelo educativo, necesita una importante revisión, que revierta en procesos de cambio e innovación en las escuelas “regulares”, ya que la reforma del sistema educativo en nuestro país, da por finalizada la integración como tal, y propone un modelo de escuela diferente en el que tengan aceptación

y una respuesta educativa todos los alumnos, sea cual sean sus características personales, psicológicas o sociales.

La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad.

Es necesario buscar nuevas estrategias para educar de manera más eficiente a todos los alumnos tanto regulares como con necesidades educativas especiales, lo que específicamente ha conducido a que aparezcan nuevos movimientos dirigidos al cambio de la concepción de la escuela, enmarcados bajo denominaciones tales como escuela comprensiva, eficaces o inclusivas. Estas distintas denominaciones, planteadas desde enfoques diferentes de trabajo, pero con numerosos puntos en común, pretenden una escuela más eficaz y una educación lo más humana posible, para cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no discapacidades, o pertenecen a una cultura, raza, o religión diferente (Borsani, 2011).

El modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional-transformador. Desde esta perspectiva, se podrían buscar propuestas de trabajo que dieran respuesta a la diversidad de los alumnos en ella.

Uno de los rasgos esenciales de una escuela inclusiva es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Bajo esta perspectiva de trabajo, los apoyos se organizan y son

recibidos dentro del aula, por las consecuencias negativas que se ha comprobado que ocasionan.

Es importante enfatizar que movernos hacia la inclusión y aceptarla supone un proceso, que implica cambios en la filosofía, la planeación, la estrategia de enseñanza y la organización estructural. Tales cambios no sólo afectan a los niños con necesidades educativas especiales, sino que van más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como educación especial.

La inclusión es, consiguientemente, lo opuesto a la segregación y al aislamiento. Si volvemos la vista atrás, recordaremos cómo la educación especial ha creado un subsistema segregado del que se ha extraído un fuerte mensaje de que estos alumnos, debido a la alta especialización que requerían para ser atendidos, no encajaban en el sistema ordinario de la educación.

Hoy en día, la creciente diversidad de alumnos en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Pero, frente a esta realidad, a menudo encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano. A nuestro juicio, ser incluido, valorado y respetado por quien uno es en un mundo diverso y plural por naturaleza.

La Reforma de nuestro sistema educativo requiere cambios significativos. Y para que las escuelas asuman la consecución de los mismos, se requiere un gran compromiso y esfuerzo humano, tanto individual como colectivo. Este compromiso exige que creamos que cada niño puede aprender y tener éxito, que la diversidad nos enriquece a todos, que los estudiantes con riesgo de fracaso puede superar ese riesgo mediante la participación en una comunidad donde se puede aprender a aprender. Una comunidad escolar que se preocupa y conoce que cada niño tiene puntos fuertes y debilidades y que el aprendizaje eficaz se deriva de los esfuerzos de colaboración de todos nosotros para asegurar el éxito de cada estudiante (Blanco, 2005).

Consecuentemente, este cambio requiere la reestructuración de la escuela y la búsqueda de estrategias más eficaces para enseñar a todos los alumnos. Algunas de estas experiencias nos muestran que:

Los docentes están usando disposiciones diversas y cooperativas de grupos de estudiantes porque estas estrategias son más efectivas para el aprendizaje.

Como resultado de tener altas expectativas para todos los estudiantes, muchos educadores proporcionan a los estudiantes enfoques individualizados del curriculum, evaluación e instrucción.

Los docentes, los estudiantes, los padres y la comunidad colaboran mutuamente para diseñar y proporcionar una educación eficaz a todos los estudiantes.

Los docentes y la comunidad escolar están dando a los estudiantes la oportunidad de aprender a pensar y a ser creativos, y no sólo a repetir la información que han aprendido.

Los docentes tratan de facilitar a los estudiantes destrezas sociales a la vez que participen y se relacionen entre ellos, desarrollando relaciones de amistad.

A medida que las decisiones de reestructurar la escuela van llegando a más y más escuelas, la inclusión de alumnos etiquetados como especiales no se realiza como una acción separada y distinta; al contrario, ocurre como algo simultáneo y natural. Las características del movimiento reestructurativo y de la construcción de escuelas inclusivas son las mismas: que todos los estudiantes experimenten una educación de calidad, que satisfaga sus necesidades educativas en un contexto de justicia y política social.

Por tanto, la inclusión no es sólo para estudiantes con discapacidades, como indicaba también anteriormente, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad.

La experiencia nos dice que a medida que las comunidades y las escuelas acojan el verdadero significado de la inclusión se encontrarán mejor equipadas para

adquirir y aprender acerca de estrategias que cambien un sistema educativo que sigue siendo segregado, para convertirlo en un sistema inclusivo con un aprendizaje significativo y centrado en el niño. La inclusión supone la asistencia de alumnos a los mismos colegios que los hermanos y los vecinos, la pertenencia a aulas de educación general con compañeros de una edad apropiada, la existencia de unos objetivos de aprendizaje individualizados y relevantes y del apoyo necesario para aprender (Borsani, 2011).

Otra decisión, ligada al movimiento de una escuela para todos, deberá ser tomada ante el interés por proporcionar una estructura que ayude a considerar el contenido del curriculum y las adaptaciones del mismo, al ser esencial que las consideraciones curriculares tengan un lugar dentro de las escuelas y las aulas que acogen y valoran la diversidad de los alumnos escolarizados en ellas.

Las escuelas que llegan a ser inclusivas representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades para niños con necesidades educativas especiales así como obtener una completa participación tanto de los docentes, alumnos y también de los padres de familia.

El principal objetivo de las escuelas inclusivas es que todos los niños deben aprender en conjunto, haciendo a un lado los prejuicios tanto de docentes como de alumnos y tomando las diferencias de cada uno de los alumnos para lograr los objetivos así como la adquisición de aprendizajes, el docente debe de adecuar siempre las actividades para que sean productivas para los niños. (Borsani, 2011).

La discapacidad física, a lo largo del tiempo, ha sido símbolo de limitación y exclusión social, ya que por sí mismas, las personas discapacitadas pueden ser poco representativas socialmente como una fuerza capaz de generar cambios a nivel cívico y social. Por lo cual surge la necesidad de propiciar a los alumnos una educación que los pueda preparar para enfrentar la vida.

La educación es un bien común y un derecho humano fundamental del que nadie puede estar excluido porque gracias a ella es posible el desarrollo de las personas y de las sociedades.

El derecho a la educación en su sentido más amplio va más allá del acceso a una educación obligatoria y gratuita. Su pleno ejercicio exige que ésta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, es decir el derecho a la educación es el derecho a aprender a lo largo de la vida.

Concebir la educación como derecho, y no como mero servicio o mercancía, implica que el Estado tiene la obligación de respetar, garantizar, proteger y promover este derecho porque su violación vulnera el ejercicio de otros derechos humanos.

Para que el derecho a una educación de calidad sea garantizado con justicia tiene que haber un goce equitativo del mismo, protegiendo de forma especial los derechos de los grupos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad. La no discriminación en educación significa asegurar que todas las personas o grupos puedan acceder a cualquier nivel educativo y reciban una educación con similares estándares de calidad, que no se establezcan o mantengan sistemas educativos o instituciones separadas para personas o grupos y que no se inflija a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana que se refleje en el desarrollo de políticas de largo plazo que involucren a los diferentes sectores del gobierno y a la sociedad civil. Exige también la definición de marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios, fortaleciendo los sistemas de garantía existentes para hacer exigible el derecho a la educación.

Garantizar a toda la población una educación de calidad y desarrollar escuelas que acojan estudiantes de diferentes contextos sociales, culturas y con diferentes capacidades, constituyen una poderosa herramienta para contribuir a la cohesión social. No obstante, el desarrollo de escuelas y sociedades más inclusivas e igualitarias no puede lograrse solamente a través de la educación, siendo necesaria una mínima equidad social que garantice las condiciones que hacen posible el aprendizaje, por lo que es necesario el desarrollo de políticas que aborden de forma

integral los factores externos e internos a los sistemas educativos que generan exclusión, discriminación y desigualdad (Guajardo, 2009).

La calidad de la educación, desde la perspectiva de la inclusión, implica un equilibrio entre excelencia y equidad. Es decir no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de estudiantes aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida.

La equidad significa proporcionar a cada persona las ayudas y los recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y de aprender a niveles de excelencia, con el fin de que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicione sus opciones de futuro.

La personalización de las ayudas es un aspecto clave porque las políticas de equidad suelen caracterizarse por ofrecer lo mismo a todos, lo cual limita su potencialidad para promover el máximo desarrollo de las personas.

Las políticas de equidad basadas en enfoques asistencialistas, compensatorios y focalizados han mostrado no ser las más adecuadas para lograr una mayor educación inclusiva y social. Es preciso avanzar hacia políticas de equidad que sitúen a las personas en un proceso de desarrollo humano sostenible, aumentando sus capacidades y opciones para vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas.

Las políticas sociales han de garantizar beneficios mínimos a toda la población para construir sociedades más equitativas de forma estable, ya que las políticas de focalización, prolongadas en el tiempo, pueden terminar estableciendo un régimen segmentado en la calidad de las prestaciones sociales; educación para pobres y para el resto; salud para pobres y para el resto.

Lograr una educación de calidad sin exclusiones requiere aumentar la inversión en educación y hacer una distribución equitativa de los recursos humanos,

materiales, tecnológicos y financieros, estimando el costo de ofrecer una educación de calidad a diferentes personas y en distintos contextos.

La equidad debe estar al centro de las decisiones de las políticas generales y no limitarse a políticas periféricas orientadas a corregir los efectos de políticas generales que no se inscriben en una lógica de justicia ni de prevención.

Una política de equidad debe tener un fuerte carácter preventivo y no tanto de corrección a problemas que ya han hecho aparición, por ello es fundamental invertir más en políticas de educación y cuidado de la primera infancia y educación de los padres, ya que los niños inician la educación formal en condiciones muy desiguales.

Asegurar que todos los estudiantes aprendan a niveles de excelencia requiere ajustar la enseñanza y las ayudas pedagógicas a las necesidades y características de cada uno. La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo colaborativo entre éstos, las familias y los alumnos, y proyectos educativos más amplios y flexibles que favorezcan la participación y aprendizaje de todos. Exige también el desarrollo de un currículum pertinente y equilibrado en cuanto al tipo de aprendizajes que promueve, una variedad de actividades y situaciones de aprendizaje, un amplio repertorio de estrategias de enseñanza y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quién más lo necesite. En definitiva, el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno.

Atender e integrar la diversidad en las aulas es una tarea compleja que requiere aumentar las motivaciones y competencias de los docentes, transformar la formación de los docentes y crear condiciones adecuadas de trabajo. Se necesita un docente que se atreva a asumir riesgos y esté abierto al cambio, que busque nuevas formas de enseñanza y reflexione de forma crítica sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias (Mares, 2009).

Un docente que conozca bien a todos sus alumnos, que sea sensible a las necesidades y emociones de sus estudiantes, que ofrezca múltiples oportunidades y que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos.

La educación inclusiva se sustenta en una serie de concepciones y de valores respecto del tipo de sociedad que se quiere construir y del ideal de persona que se quiere desarrollar. Si aspiramos a tener sociedades más inclusivas, más pacíficas y respetuosas de las diferencias, es imprescindible que los estudiantes tengan la oportunidad desarrollar y vivenciar estos valores en su proceso formativo, ya sea en escuelas o modalidades no formales.

Educar para la diversidad es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el respeto y el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y el desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia. A su vez la percepción y la vivencia de la diversidad nos permiten construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros, es decir, hace posible.

La inclusión de cualquier persona o grupo no puede hacerse a costa de negar o violentar su identidad personal o cultural porque no se logrará una verdadera participación ni un aprendizaje efectivo.

Capítulo 2.

Marco teórico sobre la Discapacidad en niños de preescolar

2.1 Legalidad sobre los derechos de los niños, las niñas y adolescentes

En este apartado se mencionarán brevemente los aspectos institucionales que sobre la discapacidad en niños, niñas y adolescentes a nivel internacional. Primero se mencionan la legalidad sobre los derechos de los niños, las niñas y adolescentes, después la Convención de los derechos de los niños, posteriormente, la Ley General de los niños niñas y adolescentes, también la Convención de los derechos de las personas con discapacidad en México y finalmente, la Clasificación internacional del Funcionamiento de la Discapacidad

2.1.1 Convención de los derechos del Niño

Los derechos de la infancia están plenamente estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño. Elaborada durante 10 años con las aportaciones de representantes de diversas sociedades, culturas y religiones, la Convención fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989 (UNICEF, 2015)

La Convención de los derechos humanos de los niños, en vigor desde el 2 de septiembre de 1990, señala que hay 54 artículos en los cuales reconocen que los niños también cuentan con derechos, estos para que obtengan un desarrollo pleno desde lo físico, mental y social, asimismo expresar con toda libertad sus opiniones e ideas.

La Convención es de carácter obligatorio a nivel internacional, ya que con ello buscan salvaguardar la integridad de las niñas y los niños.

La Convención sobre los derechos de los niños era totalmente necesaria ya que en muchos países tenían leyes que protegían a los niños pero no siempre las hacían validar, esto desataba una serie de situaciones negativas para los niños, sin importar el rubro o estatus social en el que se encontraban. Por esta razón fue necesaria la creación de esta Convención fue de suma importancia la participación de un número elevado de países que reforzaran el reconocimiento de la dignidad humana desde la primera infancia, garantizando su protección.

Uno de los mayores protectores de los niños es la UNICEF, haciendo valer la Convención de los derechos de los niños, contribuyendo así a resolver las necesidades básicas para poder ampliar las posibilidades de dar un mejor futuro a los niños.

De esta manera reconocen la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños a nivel mundial, pero en especial en los países en pleno desarrollo, por lo cual han convenido los siguientes artículos:

Artículo 1

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 2

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de

la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

Artículo 3

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

Artículo 4

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.

Artículo 5

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas

encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

Artículo 6

1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida.

2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

Artículo 7

1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.

2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

Artículo 8

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

Artículo 9

1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las

autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.

2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.

3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.

4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, o del niño, el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas.

Artículo 10

1. De conformidad con la obligación que incumbe a los Estados Partes a tenor de lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 9, toda solicitud hecha por un niño o por sus padres para entrar en un Estado Parte o para salir de él a los efectos de la reunión de la familia será atendida por los Estados Partes de manera positiva, humanitaria y expeditiva. Los Estados Partes garantizarán, además, que la presentación de tal petición no traerá consecuencias desfavorables para los peticionarios ni para sus familiares.

2. El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres. Con tal fin, y de conformidad con la obligación asumida por los Estados Partes en virtud del párrafo 1 del artículo 9, los Estados Partes respetarán el derecho del niño y de sus padres a salir de cualquier país, incluido el propio, y de entrar en su propio país. El derecho de salir de cualquier país estará sujeto solamente a las restricciones estipuladas por ley y que sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de otras personas y que estén en consonancia con los demás derechos reconocidos por la presente Convención.

Artículo 11

1. Los Estados Partes adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero.

2. Para este fin, los Estados Partes promoverán la concertación de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a acuerdos existentes.

Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin

consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:

a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás

b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

Artículo 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Artículo 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

Artículo 16

1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.

2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques.

Artículo 17

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;

b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;

c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;

d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;

e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

Artículo 18

1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en

lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.

2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.

3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

Artículo 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

Artículo 20

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.

2. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.

3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

Artículo 21

Los Estados Partes que reconocen o permiten el sistema de adopción cuidarán de que el interés superior del niño sea la consideración primordial y:

a) Velarán por que la adopción del niño sólo sea autorizada por las autoridades competentes, las que determinarán, con arreglo a las leyes y a los procedimientos aplicables y sobre la base de toda la información pertinente y fidedigna, que la adopción es admisible en vista de la situación jurídica del niño en relación con sus padres, parientes y representantes legales y que, cuando así se requiera, las personas interesadas hayan dado con conocimiento de causa su consentimiento a la adopción sobre la base del asesoramiento que pueda ser necesario

b) Reconocerán que la adopción en otro país puede ser considerada como otro medio de cuidar del niño, en el caso de que éste no pueda ser colocado en un hogar de guarda o entregado a una familia adoptiva o no pueda ser atendido de manera adecuada en el país de origen

c) Velarán por que el niño que haya de ser adoptado en otro país goce de salvaguardias y normas equivalentes a las existentes respecto de la adopción en el país de origen

d) Adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que, en el caso de adopción en otro país, la colocación no dé lugar a beneficios financieros indebidos para quienes participan en ella

e) Promoverán, cuando corresponda, los objetivos del presente artículo mediante la concertación de arreglos o acuerdos bilaterales o multilaterales y se esforzarán, dentro de este marco, por garantizar que la colocación del niño en otro país se efectúe por medio de las autoridades u organismos competentes.

Artículo 22

1. Los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas para lograr que el niño que trate de obtener el estatuto de refugiado o que sea considerado refugiado de conformidad con el derecho y los procedimientos internacionales o internos aplicables reciba, tanto si está solo como si está acompañado de sus padres o de cualquier otra persona, la protección y la asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos Estados sean partes.

2. A tal efecto los Estados Partes cooperarán, en la forma que estimen apropiada, en todos los esfuerzos de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales competentes u organizaciones no gubernamentales que cooperen con las Naciones Unidas por proteger y ayudar a todo niño refugiado y localizar a sus padres o a otros miembros de su familia, a fin de obtener la información necesaria para que se reúna con su familia. En los casos en que no se pueda localizar a ninguno de los padres o miembros de la familia, se concederá al niño la misma protección que a cualquier otro niño privado permanente o temporalmente de su medio familiar, por cualquier motivo, como se dispone en la presente Convención.

Artículo 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 24

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.

2. Los Estados Partes asegurarán la plena aplicación de este derecho y, en particular, adoptarán las medidas apropiadas para:

a) Reducir la mortalidad infantil y en la niñez

b) Asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias a todos los niños, haciendo hincapié en el desarrollo de la atención primaria de salud

c) Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente

d) Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres

e) Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos

f) Desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres y la educación y servicios en materia de planificación de la familia.

3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.

4. Los Estados Partes se comprometen a promover y alentar la cooperación internacional con miras a lograr progresivamente la plena realización del derecho reconocido en el presente artículo. A este respecto, se tendrán plenamente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 25

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental a un examen periódico del

tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación.

Artículo 26

1. Los Estados Partes reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social, y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional. 2. Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda, teniendo en cuenta los recursos y la situación del niño y de las personas que sean responsables del mantenimiento del niño, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre.

Artículo 27

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.

3. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.

4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera por el niño, tanto si viven en el Estado Parte como si viven en el extranjero.

En particular, cuando la persona que tenga la responsabilidad financiera por el niño resida en un Estado diferente de aquel en que resida el niño, los Estados Partes promoverán la adhesión a los convenios internacionales o la concertación de dichos convenios, así como la concertación de cualesquiera otros arreglos apropiados.

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos

técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Artículo 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales

minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Artículo 31

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Artículo 32

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:

- a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;
- b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo
- c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

Artículo 33

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias sicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias.

Artículo 34

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales.

Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir:

- a) La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal
- b) La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales
- c) La explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

Artículo 35

Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.

Artículo 36

Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las demás formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.

Artículo 37

Los Estados Partes velarán porque:

- a) Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles inhumanos o degradantes. No se impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua

sin posibilidad de excarcelación por delitos cometidos por menores de 18 años de edad

b) Ningún niño sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda

c) Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales;

d) Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción.

Artículo 38

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar por que se respeten las normas del derecho internacional humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño.

2. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades.

3. Los Estados Partes se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad. Si reclutan personas que

hayan cumplido 15 años, pero que sean menores de 18, los Estados Partes procurarán dar prioridad a los de más edad.

4. De conformidad con las obligaciones dimanadas del derecho internacional humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado.

Artículo 39

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

Artículo 40

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

2. Con este fin, y habida cuenta de las disposiciones pertinentes de los instrumentos internacionales, los Estados Partes garantizarán, en particular:

a) Que no se alegue que ningún niño ha infringido las leyes penales, ni se acuse o declare culpable a ningún niño de haber infringido esas leyes, por actos u omisiones que no estaban prohibidos por las leyes nacionales o internacionales en el momento en que se cometieron

b) Que a todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes se le garantice, por lo menos, lo siguiente:

I) Que se lo presumirá inocente mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley

II) Que será informado sin demora y directamente o, cuando sea procedente, por intermedio de sus padres o sus representantes legales, de los cargos que pesan contra él y que dispondrá de asistencia jurídica u otra asistencia apropiada en la preparación y presentación de su defensa

III) Que la causa será dirimida sin demora por una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial en una audiencia equitativa conforme a la ley, en presencia de un asesor jurídico u otro tipo de asesor adecuado y, a menos que se considere que ello fuere contrario al interés superior del niño, teniendo en cuenta en particular su edad o situación y a sus padres o representantes legales

IV) Que no será obligado a prestar testimonio o a declararse culpable, que podrá interrogar o hacer que se interroge a testigos de cargo y obtener la participación y el interrogatorio de testigos de descargo en condiciones de igualdad

V) Si se considerare que ha infringido, en efecto, las leyes penales, que esta decisión y toda medida impuesta a consecuencia de ella, serán sometidas a una autoridad u órgano judicial superior competente, independiente e imparcial, conforme a la ley

VI) Que el niño contará con la asistencia gratuita de un intérprete si no comprende o no habla el idioma utilizado

VII) Que se respetará plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento.

3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos

para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular:

a) El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales

b) Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales.

4. Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción.

Artículo 41

Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en:

a) El derecho de un Estado Parte

b) El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado.

PARTE II

Artículo 42

Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños

Artículo 43

1. Con la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados

Partes en la presente Convención, se establecerá un Comité de los Derechos del Niño que desempeñará las funciones que a continuación se estipulan.

2. El Comité estará integrado por dieciocho* expertos de gran integridad moral y reconocida competencia en las esferas reguladas por la presente Convención.1/ Los miembros del Comité serán elegidos por los Estados Partes entre sus nacionales y ejercerán sus funciones a título personal, teniéndose debidamente en cuenta la distribución geográfica, así como los principales sistemas jurídicos.

3. Los miembros del Comité serán elegidos, en votación secreta, de una lista de personas designadas por los Estados Partes.

Cada Estado Parte podrá designar a una persona escogida entre sus propios nacionales.

4. La elección inicial se celebrará a más tardar seis meses después de la entrada en vigor de la presente Convención y ulteriormente cada dos años. Con cuatro meses, como mínimo, de antelación respecto de la fecha de cada elección, el Secretario General de las Naciones Unidas dirigirá una carta a los Estados Partes invitándolos a que presenten sus candidaturas en un plazo de dos meses. El Secretario General preparará después una lista en la que figurarán por orden alfabético todos los candidatos propuestos, con indicación de los Estados Partes que los hayan designado, y la comunicará a los Estados Partes en la presente Convención.

5. Las elecciones se celebrarán en una reunión de los Estados Partes convocada por el Secretario General en la Sede de las Naciones Unidas. En esa reunión, en la que la presencia de dos tercios de los Estados Partes constituirá quórum, las personas seleccionadas para formar parte del Comité serán aquellos candidatos que obtengan el mayor número de votos y una mayoría absoluta de los votos de los representantes de los Estados Partes presentes y votantes.

6. Los miembros del Comité serán elegidos por un período de cuatro años. Podrán ser reelegidos si se presenta de nuevo su candidatura. El mandato de cinco de los miembros elegidos en la primera elección expirará al cabo de dos años; inmediatamente después de efectuada la primera elección, el presidente de la reunión en que ésta se celebre elegirá por sorteo los nombres de esos cinco miembros.

7. Si un miembro del Comité fallece o dimite o declara que por cualquier otra causa no puede seguir desempeñando sus funciones en el Comité, el Estado Parte que propuso a ese miembro designará entre sus propios nacionales a otro experto para ejercer el mandato hasta su término, a reserva de la aprobación del Comité.

8. El Comité adoptará su propio reglamento.

9. El Comité elegirá su Mesa por un período de dos años.

10. Las reuniones del Comité se celebrarán normalmente en la

Sede de las Naciones Unidas o en cualquier otro lugar conveniente que determine el Comité. El Comité se reunirá normalmente todos los años. La duración de las reuniones del Comité será determinada y revisada, si procediera, por una reunión de los Estados Partes en la presente Convención, a reserva de la aprobación de la Asamblea General.

11. El Secretario General de las Naciones Unidas proporcionará el personal y los servicios necesarios para el desempeño eficaz de las funciones del Comité establecido en virtud de la presente Convención.

12. Previa aprobación de la Asamblea General, los miembros del Comité establecido en virtud de la presente Convención recibirán emolumentos con cargo a los fondos de las Naciones Unidas, según las condiciones que la Asamblea pueda establecer.

Artículo 44

1. Los Estados Partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos:

a) En el plazo de dos años a partir de la fecha en la que para cada Estado Parte haya entrado en vigor la presente Convención;

b) En lo sucesivo, cada cinco años.

2. Los informes preparados en virtud del presente artículo deberán indicar las circunstancias y dificultades, si las hubiere, que afecten al grado de cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presente Convención. Deberán asimismo, contener información suficiente para que el Comité tenga cabal comprensión de la aplicación de la Convención en el país de que se trate.

3. Los Estados Partes que hayan presentado un informe inicial completo al Comité no necesitan repetir, en sucesivos informes presentados de conformidad con lo dispuesto en el inciso

b) del párrafo 1 del presente artículo, la información básica presentada anteriormente.

4. El Comité podrá pedir a los Estados Partes más información relativa a la aplicación de la Convención.

5. El Comité presentará cada dos años a la Asamblea General de las Naciones Unidas, por conducto del Consejo Económico y Social, informes sobre sus actividades.

6. Los Estados Partes darán a sus informes una amplia difusión entre el público de sus países respectivos.

Artículo 45

Con objeto de fomentar la aplicación efectiva de la Convención y de estimular la cooperación internacional en la esfera regulada por la Convención:

a) Los organismos especializados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas tendrán derecho a estar representados en el examen de la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de su mandato. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones

Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes que considere apropiados a que proporcionen asesoramiento especializado sobre la aplicación de la Convención en los sectores que son de incumbencia de sus respectivos mandatos. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones

Unidas a que presenten informes sobre la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de sus actividades

b) El Comité transmitirá, según estime conveniente, a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes, los informes de los Estados Partes que contengan una solicitud de asesoramiento o de asistencia técnica, o en los que se indique esa necesidad, junto con las observaciones y sugerencias del Comité, si las hubiere, acerca de esas solicitudes o indicaciones

c) El Comité podrá recomendar a la Asamblea General que pida al Secretario General que efectúe, en su nombre, estudios sobre cuestiones concretas relativas a los derechos del niño

d) El Comité podrá formular sugerencias y recomendaciones generales basadas en la información recibida en virtud de los artículos 44 y 45 de la presente Convención. Dichas sugerencias y recomendaciones generales deberán transmitirse a los Estados Partes interesados y notificarse a la Asamblea General, junto con los comentarios, si los hubiere, de los Estados Partes.

PARTE III

Artículo 46

La presente Convención estará abierta a la firma de todos los Estados.

Artículo 47

La presente Convención está sujeta a ratificación. Los instrumentos de ratificación se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 48

La presente Convención permanecerá abierta a la adhesión de cualquier Estado. Los instrumentos de adhesión se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 49

1. La presente Convención entrará en vigor el trigésimo día siguiente a la fecha en que haya sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

2. Para cada Estado que ratifique la Convención o se adhiera a ella después de haber sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión, la Convención entrará en vigor el trigésimo día después del depósito por tal Estado de su instrumento de ratificación o adhesión.

Artículo 50

1. Todo Estado Parte podrá proponer una enmienda y depositarla en poder del Secretario General de las Naciones Unidas. El Secretario General comunicará la enmienda propuesta a los Estados Partes, pidiéndoles que les notifiquen si desean que se convoque una conferencia de Estados Partes con el fin de examinar la propuesta y someterla a votación. Si dentro de los cuatro meses siguientes a la fecha de esa notificación un tercio, al menos, de los Estados Partes se declara en favor de tal conferencia, el Secretario General convocará una conferencia con el

auspicio de las Naciones Unidas. Toda enmienda adoptada por la mayoría de Estados Partes, presentes y votantes en la conferencia, será sometida por el Secretario General a la Asamblea General de las Naciones Unidas para su aprobación.

2. Toda enmienda adoptada de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo entrará en vigor cuando haya sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptada por una mayoría de dos tercios de los Estados Partes.

3. Cuando las enmiendas entren en vigor serán obligatorias para los Estados Partes que las hayan aceptado, en tanto que los demás Estados Partes seguirán obligados por las disposiciones de la presente Convención y por las enmiendas anteriores que hayan aceptado.

Artículo 51

1. El Secretario General de las Naciones Unidas recibirá y comunicará a todos los Estados el texto de las reservas formuladas por los Estados en el momento de la ratificación o de la adhesión.

2. No se aceptará ninguna reserva incompatible con el objeto y el propósito de la presente Convención.

3. Toda reserva podrá ser retirada en cualquier momento por medio de una notificación hecha a ese efecto y dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas, quien informará a todos los Estados. Esa notificación surtirá efecto en la fecha de su recepción por el Secretario General.

Artículo 52

Todo Estado Parte podrá denunciar la presente Convención mediante notificación hecha por escrito al Secretario General de las Naciones Unidas. La denuncia surtirá efecto un año después de la fecha en que la notificación haya sido recibida por el Secretario General.

Artículo 53

Se designa depositario de la presente Convención al Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 54

El original de la presente Convención, cuyos textos en árabe, chino, español, francés, inglés y ruso son igualmente auténticos, se depositará en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Como se puede observar en estos artículos se garantiza la integridad tanto física, mental y emocional de los niños, ya que desde temprana edad es necesario ayudar al niño a lograr un desarrollo óptimo para una mejor vida futura. Garantizar que los países involucrados cumplan con estos artículos es primordial para el bienestar de los niños, aunque todavía quedan muchos países que pasan por alto estos lineamientos y no los cumplen al cien por ciento poniendo en riesgo la integridad de la niñez.

2.1.2 Ley General de los niños, niñas y adolescentes

En este documento se trata de salvaguardar y hacer valer los derechos que tienen las personas desde la infancia e incluso en la adolescencia, muchos de estos derechos los hacemos a un lado pensando que no son tan importantes, pero la pregunta es ¿qué tanto hacemos valer o respetamos los derechos de los niños, niñas y adolescentes? ¿nuestro país realmente tiene como prioridad garantizar el cumplimiento de estos derechos?

En México existe una ley que ampara el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, el cual fue creado en el periodo de mandato del ex presidente Enrique Peña Nieto en conjunto con el Congreso de la Unión, dando como prioridad el cuidado, atención y desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.

Este documento cuenta con 154 artículos los cuales están seccionados en seis títulos de acuerdo a la situación a cuidar de los niños, niñas y adolescentes, estos son algunos de los artículos que preceden a salvaguardar los derechos:

- La presente Ley es de orden público, interés social y observancia general en el territorio nacional, y tiene por objeto: reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

- Para garantizar la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, las autoridades realizarán las acciones y tomarán medidas, de conformidad con los principios establecidos en la presente Ley. Garantizar un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos en el diseño y la instrumentación de políticas y programas de gobierno.

- Para los efectos de esta Ley, se entenderá por: acciones afirmativas, acciones de carácter temporal, de políticas y prácticas de índole legislativa, administrativa y jurisdiccional que son correctivas, compensatorias y de promoción, encaminadas a acelerar la igualdad sustantiva entre niñas, niños y adolescentes.

- Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, impulsarán la cultura de respeto, promoción y protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, basada en los principios rectores de esta Ley.

- Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a que se les preserve la vida, a la supervivencia y al desarrollo. Las autoridades de la Federación, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, deberán llevar a cabo las acciones necesarias para garantizar el desarrollo y prevenir cualquier conducta que atente contra su supervivencia, así como para investigar y sancionar efectivamente los actos de privación de la vida.

- Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a que se les asegure prioridad en el ejercicio de todos sus derechos, especialmente a que: se les brinde protección y socorro en cualquier circunstancia y con la oportunidad necesaria; se les atienda antes que a las personas adultas en todos los servicios, en igualdad de condiciones,

y se les considere para el diseño y ejecución de las políticas públicas necesarias para la protección de sus derechos.

- Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias están obligadas a proporcionar asistencia médica, psicológica y atención preventiva integrada a la salud, así como un traductor o intérprete en caso de ser necesario, asesoría jurídica y orientación social a quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia de niñas, niños y adolescentes o personas que los tengan bajo su responsabilidad, en cuanto a las obligaciones que establecen esta Ley y demás disposiciones aplicables.

- Todo centro de asistencia social, es responsable de garantizar la integridad física y psicológica de las niñas, niños y adolescentes que tengan bajo su custodia. Los servicios que presten los centros de asistencia social estarán orientados a brindar, en cumplimiento a sus derechos: un entorno seguro, afectivo y libre de violencia; cuidado y protección contra actos u omisiones que puedan afectar su integridad física o psicológica; alimentación que les permita tener una nutrición equilibrada y que cuente con la periódica certificación de la autoridad sanitaria.

- Las leyes de las entidades federativas establecerán las infracciones y las sanciones que resulten aplicables en el ámbito de sus respectivas competencias y los procedimientos para su imposición e impugnación, así como las autoridades competentes para ello.

- Los servidores públicos federales, personal de instituciones de salud, educación, deportivas o culturales, empleados o trabajadores de establecimientos sujetos al control, administración o coordinación de aquéllas que, en el ejercicio de sus funciones o actividades o con motivo de ellas, indebidamente impidan el ejercicio de algún derecho o nieguen la prestación del servicio al que están obligados a alguna niña, niño o adolescente, serán sujetos a las sanciones administrativas y demás que resulten aplicables, en términos de las disposiciones correspondientes. No se considerarán como negación al ejercicio de un derecho las

molestias que sean consecuencia de sanciones legales, que sean inherentes o incidentales a éstas o derivadas de un acto legítimo de autoridad.

- El Ejecutivo Federal, a través del Sistema Nacional DIF, podrá integrar al Consejo a los titulares de otras dependencias y entidades federales que presten servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil o cuyo ámbito de atribuciones esté vinculado con estos servicios.

2.1.3 Convención de los derechos de las personas con discapacidad en México

Nuestro país ha sido desde un principio un actor muy importante en el tema de la discapacidad, México propuso a la Asamblea General de las Naciones Unidas la elaboración de una convención específica para poder proteger los derechos de las personas con discapacidad. Dando así un gran pasó en la integralidad de las personas con discapacidad, permitiendo a las instituciones ser más inclusivas, asimismo evitar la discriminación en todos los ámbitos sociales (CNDH, 2018).

El respeto, la autonomía individual, la libertad de tomar decisiones propias, el respeto por la diferencia y la aceptación de personas con discapacidad como forma de la diversidad y condición humana, la igualdad de oportunidades así como la accesibilidad, son algunas de las prioridades en nuestro país a cumplir con las personas con discapacidad. en este documento se trata de adoptar medidas en beneficio de las personas con discapacidad, luchar contra los estereotipos, los prejuicios, trabajar para la sensibilización pública, asimismo trabajar en el concepto de discapacidad dentro de un entorno de derechos con el fin de que las personas con discapacidad que existen en nuestro país puedan vivir de manera independiente y plenamente.

Con esta Convención se pretende reformar la legislación nacional o local por medio de sus 50 artículos, en los que se definen disposiciones y obligaciones que el gobierno debe cumplir a nivel nacional, el cual debe realizar lo siguiente: revisar

la política y los programas actuales, crear consensos entre el gobierno legislativo, las personas con discapacidad, organismos sociales y civiles, reformar o diseñar la política social para el mejoramiento en la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Esta Convención se traduce como la obligación del gobierno de la república, del Congreso de la Unión y los Congresos locales, lo cual implica:

- definir una política de estado
- efectuar las reformas necesarias a la legislación nacional
- definir planes nacionales, estatales o municipales y políticas públicas transversales
- definir mayores recursos técnicos, humanos y económicos
- incluir a las personas con discapacidad y los organismos sociales en las decisiones del gobierno
- promover una cultura de inclusión e igualdad
- transformar el modelo medico asistencial por un modelo de desarrollo social

2.2 Desarrollo Psicobiológico en el niño de preescolar

En este apartado hablaré un poco sobre el desarrollo del niño en la etapa preescolar y como esto influye en el desarrollo social, cognitivo y psicológico.

En la primera infancia surgen grandes avances y cambios en el niño, principalmente por que empieza su socialización ya que muchos de ellos inician la etapa preescolar lo cual ayuda al niño a descubrir nuevas personas y nuevas cosas.

En esta etapa el niño es más independiente e incluso se siente capaz de realizar muchas cosas y así es, porque tiene mayor movilidad en su cuerpo, un mejor razonamiento, controla más sus movimientos y tiene mayor seguridad. También en

esta etapa el niño tiene un vocabulario más amplio, además de que sus emociones son muy variables.

En esta etapa tendrá un mejor equilibrio y coordinación, también hay cambios importantes en lo cognitivo, Gesell (1998) nos dice:

El crecimiento mental es un amoldamiento progresivo de las pautas de conducta mediante la diferenciación e integración, que incluye la complementación de herencia y ambiente.

El inicio de los tres años se caracteriza por un notable progreso en el lenguaje, tanto por una mejor pronunciación como por su aumento de vocabulario lo que le permite tener conversaciones con sus familiares. Habla mucho con él mismo, como dirigiéndose a otra persona. También desarrollan nuevas destrezas motrices, además adquiere mayor autonomía e independencia, su memoria es aún mejor ya que puede recordar más cosas e incluso pone mayor atención a las cosas que en la etapa anterior.

El juego es algo elemental en el niño porque por medio de él realiza actividades que antes no realizaba además que le ayuda al aprendizaje, en lo que a mí respecta estoy en total acuerdo que es una manera en que el niño desarrolla muchas actitudes y aptitudes e incluso conocimientos, a través del juego se facilita el desarrollo del niño.

El niño es aún más activo que en los años anteriores, además tienden a explorar todo lo que hay a su alrededor e indagan para saber el ¿por qué? de las cosas, su memoria es aún mejor ya que pueden recordar cosas que pasaron hace tiempo (aún está en proceso de maduración su memoria), su lenguaje es más fluido, el lenguaje y el pensamiento parecen crecer juntos, la motricidad fina y gruesa se han desarrollado aún más ya que es capaz de controlar el equilibrio por ejemplo en actividades como correr o saltar, también pueden atrapar o lanzar una pelota con mayor precisión.

2.2.1 Perspectiva de Piaget sobre el desarrollo del niño

Piaget propuso que el desarrollo cognoscitivo comienza con una capacidad innata de adaptarse al ambiente en el que se encuentra, de esta manera los niños se forman una idea más precisa de su entorno. Por tanto, el cometido de un buen profesor es acompañar al niño en el trayecto y fomentar constantemente la creatividad y la imaginación. El aprendizaje como proceso personal y activo; desde que nace hasta que supera la infancia el aprendizaje se origina en el deseo natural del niño de sentir, explorar, dominar y mover.

Piaget divide el proceso de adaptación en dos partes: asimilación y acomodación. La asimilación consiste en “recibir” o incorporar las experiencias en las estrategias propias. Así, un niño asimila al estirar la mano para coger un juguete. Un adulto asimila al asignar un objeto nuevo a una categoría ya conocida; por ejemplo, clasificar un pan como alimento propio para el desayuno. La lectura de un libro es también un proceso de asimilación, el sujeto relaciona las palabras con su conocimiento. La acomodación tiene lugar cuando el niño moldea su mano para recibir la forma particular del juguete o cuando el adulto modifica su idea de alimento propio del desayuno para que incluya determinado pan. Por acomodación se entiende un cambio o modificación en los conceptos o estrategias ante la nueva información que ha sido asimilada. El concepto de estrategia conductual es el intento del individuo por organizar su experiencia. Este tipo de plan activo para interactuar con el mundo se llama esquema, en la obra de Piaget. A medida que se asimilan nuevas experiencias, los esquemas actuales se ajustan para que encajen en la nueva situación. La acomodación es necesaria cuando, durante la asimilación, descubrimos que necesitamos modificar el conocimiento las habilidades existentes. Se dice que el niño que es capaz de asimilar de manera eficaz todas o casi todas las experiencias nuevas ha alcanzado el equilibrio. No obstante, si los esquemas existentes son insuficientes para afrontar con éxito las nuevas situaciones, entra en un estado de desequilibrio cognitivo y los esquemas deben desarrollarse para acomodar la información necesaria

2.2.2 Perspectiva de Vygotsky y Bandura sobre el desarrollo social del niño

Bandura utiliza su modelo de la Teoría del Aprendizaje Social como recordatorio de que somos aprendices en continua formación, se refiere a la conducta que adquiere el individuo desde su niñez es por medio de observación e imitación, esto influido mediante la interacción social. Es decir cuando un niño vive bajo un entorno de violencia al observar este tipo de acto los imita, o por el contrario digamos que el niño viva bajo un entorno espiritual su conducta se ve reflejada con una actitud más tranquila (Vielma, 2000).

Uno de los desarrollos más importantes de la teoría del aprendizaje ha sido el tema del aprendizaje por imitación, vicario, social u observacional.

Bandura, parte del principio de que se puede aprender a través de la observación, es decir, otra persona realiza la acción y experimenta sus consecuencias. El observador aprende por medio de la experiencia ajena. En este sentido, por eso se le llama a este tipo de aprendizaje "Modelado", ya que la conducta del modelo observado y otras situaciones estimulares se transforman en imágenes y códigos verbales que se retienen en la memoria.

Una de las características del aprendizaje social es que se puede producir inmediatamente, sin la necesidad de un proceso gradual de adquisición. Mediante la observación aprendemos no sólo la forma de realizar una determinada acción, sino también a predecir lo que sucedería en una situación específica al poner de manifiesto los mecanismos para llevar a cabo esa conducta. De aquí surge la idea de la importancia que representan los procesos cognitivos para explicar el aprendizaje.

De acuerdo con Bandura nos dice que el aprendizaje es el cambio en las respuestas, pautas de comportamiento o entidades de orden mental o cognitivo (según el enfoque o paradigma psicológico) como consecuencia del trato que el organismo tiene con el medio. Puede consistir en la adquisición de nuevas respuestas, en la modificación de las existentes o en su desaparición. Este término

se opone a "innato" o "heredado". Dado que en el ser humano los instintos son pocos y no establecen con precisión la conducta que debemos emplear para satisfacer nuestras necesidades, el aprendizaje es una función mucho más importante que en los animales. El paradigma de psicología que más se ha preocupado por estudiar el aprendizaje es el conductismo.

Es también conocido como aprendizaje vicario, observacional, imitación, modelado o aprendizaje cognitivo social, este aprendizaje está basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta; esta observación determina el aprendizaje, a diferencia del aprendizaje por conocimiento, el aprendizaje social el que aprende no recibe refuerzo, sino que este recae en todo caso en el modelo; aquí el que aprende lo hace por imitación de la conducta que recibe el refuerzo.

Bandura, considero que la teoría del conductismo con énfasis sobre los métodos experimentales la cual se focaliza sobre las variables que pueden observarse, medirse y manipular y que rechaza todo aquello que sea subjetivo, interno y no disponible; en este método el procedimiento es manipular la variable para luego medir sus efectos sobre otras) era un poco simple para el fenómeno que observaba (agresión adolescente) por lo que decide añadir un poco más a la formula surgió que el ambiente causa el comportamiento, cierto, pero que el comportamiento causa el ambiente también, esto lo definió con el nombre de determinismo reciproco. El mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente; a partir de esto empezó a considerar a la personalidad como una interacción entre tres cosas:

- El ambiente
- El comportamiento
- Los procesos psicológicos de la persona

Estos procesos consisten en la habilidad que tenemos para guardar imágenes en nuestra mente y lenguaje, todo esto es de especial relevancia, tanto para analizar los efectos de los medios, como instrumentos observados, productores de imágenes

ambientales, así como también conocer los mecanismos de modelado social a partir de los medios.

Bandura, estudió el aprendizaje a través de la observación y del autocontrol y dio una importancia relevante al papel que juegan los medios y observa ejemplo como aquellos tienen un carácter agresivo aumentan la propensión a la agresividad e incluso conducen a que las personalidades violentas de la ficción audiovisual puedan aparecer como modelos de referencia, efectos que se acentúan en etapas de observación cognitiva social tan intensa como es la infancia y la juventud de allí Bandura acepta que los humanos adquieren destrezas y conductas de modo operante e instrumental rechazando así que nuestro aprendizaje se realice según el modelo conductista; pone de relieve como la observación y la imitación intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no también mediante un modelo social significativo se adquiere una conducta que si empleado solamente el aprendizaje instrumental.

Vygotsky propone la participación proactiva de los niños con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo, sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

De acuerdo con Vygotsky, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta orientación resulta más efectiva para ofrecer una ayuda a los pequeños para que crucen la zona de desarrollo proximal, que podríamos entender como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos.

Los niños que se encuentran en la zona de desarrollo proximal para una tarea en concreto está cerca de lograr poder realizarla de forma autónoma, pero aún les falta integrar alguna clave de pensamiento. No obstante, con el soporte y la orientación adecuada, sí son capaces de realizar la tarea exitosamente. En la medida en que la colaboración, la supervisión y la responsabilidad del aprendizaje están cubiertas, el niño progresa adecuadamente en la formación y consolidación de sus nuevos conocimientos y aprendizajes.

Vygotsky nos dice que el desarrollo del individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive, por lo que podemos identificar dos elementos fundamentales para el desarrollo humano, los cuales son: el individuo y la sociedad. Estos elementos se encuentran ligados, puesto que el funcionamiento individual se encuentra influenciado por las estructuras del funcionamiento social. Ésta teoría al estar centrada en aspectos socioculturales, deja de lado algunos aspectos que de igual manera influyen en el desarrollo íntegro del ser humano, tales como la economía, la salud, alimentación, la sexualidad, lo espiritual, etc, que de igual manera cobran importancia tanto en el plano individual como en el social.

Vygotsky se basa en el desarrollo del individuo a partir de la interacción con los demás sujetos inmersos en un determinado contexto, sin embargo no todas estas interacciones pueden conducir a lograr el desarrollo íntegro del que tanto se habla, puesto que en deja de lado un factor muy importante, el cual es el “saber ser”, esto quiere decir que el niño estaría recogiendo y reproduciendo las ideas sociales, lo cual plantea dificultades con respecto al progreso y a la creación de nuevas ideas y por ende seríamos una sociedad mecanizada en la que las acciones que realizáramos serían acciones que simplemente se harían por cotidianidad, acciones como el pensamiento, la solución de problemas estarían directamente influenciados por cómo debemos actuar según las conductas sociales.

2.2.3 Factores de riesgo en el desarrollo del niño

Los tres primeros años de vida en el niño, han sido priorizados por ser una etapa de desarrollo caracterizado por adquisiciones importantes y por la elasticidad

cerebral. En esta fase se dan grandes avances en el área motora, cognitiva y social, así como en la adquisición y dominio del lenguaje, los que son esenciales para el desarrollo global y para el aprendizaje en el niño.

El contexto de desarrollo infantil preconiza las promociones de conductas saludables para todos, la prevención para la mayoría, la cura y la rehabilitación para una minoría que no consigue avanzar satisfactoriamente a pesar de estrategias específicas y de intervenciones promocionales y preventivas. La detección precoz de los problemas de desarrollo es un proceso continuo de vigilancia de desarrollo infantil que en niños menores de seis años se constituye en una estrategias de gran impacto, una vez que está dirigido al primer nivel de atención de la salud, donde cerca de ochenta por ciento de la demanda principalmente materna e infantil es atendida por el sistema de salud.

Brindar al niño oportunidades para un desarrollo adecuado es el legado más importante que se puede ofrecer a la humanidad. Un desarrollo infantil pleno, principalmente durante los primeros años de vida, sentará las bases para la formación de un sujeto con todo su potencial y con posibilidades de volverse un ciudadano con mayor poder de resolución. Él mismo será capaz de enfrentar las adversidades que la vida le presente, contribuyendo a reducir las disparidades sociales y económicas dentro de la sociedad.

Es importante que se conozcan las habilidades de un niño, los factores de riesgo que pueden contribuir a alterar el desarrollo y sepa reconocer los comportamientos que puedan sugerir la existencia de algún problema. Para ello es necesario utilizar metodologías simples, accesibles, científicamente comprobadas y socialmente aceptadas.

El desarrollo integral en la infancia es fundamental para el desarrollo y la construcción de capital humano y social. Estos elementos son considerados necesarios para romper el ciclo vicioso e intergeneracional de la pobreza y reducir las brechas de inequidad, igualando oportunidades no solo a nivel socioeconómico, sino también de género y de ser humano.

Capítulo 3.

Estrategias docentes para trabajar la discapacidad en niños de preescolar

3.1 Cambios en las actitudes y las prácticas educativas

Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social; la condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.

Es fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un rol fundamental.

Un currículo amplio y flexible es una condición fundamental para responder a la diversidad ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. Pero la respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. Se han realizado importantes avances en el diseño de currículo que pueden ser muy beneficiosos para dar respuesta a la diversidad, pero todavía no se ha logrado que estos modifiquen realmente la práctica educativa, porque muchos docentes no se han apropiado de ellos.

Los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el alumno, y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes.

El punto central es cómo organizar las situaciones de aprendizaje de forma que todos los alumnos participen sin perder de vista las necesidades y competencias específicas de cada uno. Uno de los mayores desafíos es romper con la cultura

homogeneizadora de las escuelas y la enseñanza transmisora y frontal que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma.

Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción, desde la perspectiva de una educación inclusiva, el fin de la evaluación es identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza–aprendizaje y de desarrollo personal y social.

Un aspecto que favorece la atención a la diversidad, es que en muchos países se ha superado el modelo curricular en el que se gradúan los aprendizajes curso por curso, y se ha establecido la promoción automática.

La respuesta a las diferencias implica utilizar una variedad de procedimientos de evaluación que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos.

Los procesos de descentralización curricular y de gestión educativa que han emprendido muchos países facilitan que las escuelas puedan elaborar proyectos educativos acordes a las necesidades de sus alumnos y su realidad. En aquellas escuelas en las que existe un trabajo colaborativo entre los profesores, entre profesores y padres y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender a la diversidad. La existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula también es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente.

Es importante una relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso: entre directivos, directivos y docentes, entre docentes, entre docentes y padres, y entre los propios alumnos.

Los padres han de participar en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos.

Todos los cambios señalados no pueden llevarse a cabo si los docentes y especialistas no cuentan con las competencias necesarias para desarrollar una práctica educativa distinta. Por ello es fundamental renovar los programas de

formación docente inicial y en servicio y de otros especialistas para responder a los requerimientos de la educación inclusiva. Es también importante que los profesores tengan unas condiciones laborales adecuadas, una mayor valoración por el trabajo que realizan y una serie de incentivos que redunden en su desarrollo profesional.

3.2 Estrategias para educación preescolar

La educación preescolar es una etapa de especial trascendencia para el desarrollo intelectual, la formación moral y el logro de la autonomía en niños de tres a cinco años. La educación preescolar incluye alumnos diferentes entre sí en cuanto a procedencia cultural, estilos de aprendizaje, niveles de conocimiento, predisposición hacia la escuela y capacidad para aprender; y otros que avanzan con lentitud y dificultad, alumnos con alguna discapacidad. Todos los niños necesitan potenciar sus capacidades y ser incluidos socialmente.

El juego simbólico, es decir, la manera en que el niño juega con objetos imaginarios y a los que les da un significado real (por ejemplo, un palo puede ser un avión, una caja simular un coche y un rebozo enrollado hacer las veces de una muñeca).

La imitación, que le permite copiar las acciones del adulto (por ejemplo, la forma en que come el papá, la risa de algún familiar cercano o el modo de peinarse de la mamá).

La imagen mental, que es la representación del objeto que el niño tiene en su mente y que le facilita recordarlo aunque desaparezca de su vista. Estos avances en el pensamiento se manifiestan en la etapa preescolar, incluso en los niños con alguna discapacidad, ya sea visual, auditiva, motriz o intelectual.

Numerosos hechos de la vida del niño preescolar, llenos de experiencias de gran significado (como la imitación, el dibujo, los juicios subjetivos sobre la realidad y el manejo de las semejanzas y diferencias), revelan las conductas simbólicas que le permiten asomarse al mundo y a la realidad y representarlo.

El juego es la expresión típica de la construcción de la inteligencia. Por medio del juego, el niño representa lo que ve y entiende del mundo, por ejemplo, cuando utiliza piedras para jugar a las carreras de coches o envuelve un rebozo para arrullar al bebé o utiliza un palo para hacerlo volar como un pájaro o un avión. La imaginación da paso a la creatividad. Por eso es muy importante que el niño juegue de manera natural con tierra, palitos, varas o lodo. No requiere juguetes comerciales para imaginar cosas.

El niño con necesidades educativas especiales también tiene necesidad de jugar; pero su poca iniciativa y creatividad lo llevan a imitar el juego de otro niño.

La docente es una pieza clave en la conducción de actividades para el aprendizaje, ya que es parte de la labor como docente también se extiende a los padres de familia, que representan una fuerza social importante en la comunidad; por ello, es muy importante que los involucre en las actividades escolares.

Los padres de familia testifican las altas y las bajas de sus hijos, y pueden convertirse en obstáculos cuando no entienden por qué su hijo no aprende al ritmo de los demás.

El alumno con necesidades educativas especiales debe ser incluido en todas las actividades planeadas para el grupo. Sólo tiene que ponerse mayor énfasis en animar su participación, alentar sus logros y adaptar la actividad si muestra dificultades o se aísla. Lo importante es que se sienta aceptado, integrado y reconocido. Antes de iniciar los juegos y las actividades, explica las reglas a todos los alumnos y el papel de cada participante; si el alumno con NEE requiere apoyo de un compañero, explica a éste qué se espera de él y qué tipo de ayuda puede ofrecer.

El alumno con NEE puede participar escribiendo los puntos alcanzados por los jugadores, dando la señal de salida en competencias de carreras, deteniendo la cuerda para brincar, etcétera. Lo importante es no dejarlo fuera.

3.3 Propuesta de actividades lúdicas para trabajar con discapacidad

En el ámbito cognoscitivo, se ofrecen actividades para apoyar el desarrollo de habilidades y del pensamiento del niño con NEE. Asimismo, se indican las relaciones entre la actividad simbólica (imitación, imagen mental, juego, dibujo y lenguaje) y las habilidades del pensamiento (asociación visual y auditiva, memoria visual y auditiva), que se establecen por medio del juego, el cual es el eje central para el desarrollo de la conducta cognoscitiva.

Que el alumno represente una idea, un objeto o una situación por medio de la expresión corporal, gestual o mímica.

- ¿Adivina qué tengo?

Se pedirá al niño que represente objetos o personajes que se encuentren en la escuela, el hogar, el mercado, el parque, el dispensario, utilizando movimientos o ademanes con su cuerpo; por ejemplo, una pelota, una mesa, un animal o a una persona, una caja muy pesada, una bolsa que no pesa. En el caso de alumnos con NEE que no pueden expresarse con la voz, describe el objeto o personaje y pide al niño que lo identifique en dibujos.

Se reunirá ropa diferente que hayas recopilado en la comunidad, e indica a los alumnos que jueguen a disfrazarse y a adivinar de quién se disfrazaron. Se formaran dos equipos con los alumnos: uno se va a disfrazar, y el otro deberá adivinar los personajes representados. Si el niño presenta dificultades en la movilidad, se le permitirá adivinar señalando las imágenes o dibujos de lo representado.

Se prepararán cinco o seis tarjetas con el dibujo de una piedra pequeña, una pluma de gallina, una pelota, un garrafón de agua, una piedra grande o varias imágenes que les sean conocidas.

Se organizará al grupo en dos equipos: se mostrará al primero la tarjeta con una ilustración, para que la imite con ademanes, y pide al otro equipo que adivine de qué se trata. El alumno puede utilizar uno o más objetos para representar; por ejemplo, una caja puede ser un coche, un palo puede representar una espada, etc.

Que el alumno memorice una acción (tocar el tambor) y la represente por medio de la imitación.

- Imitaremos a nuestro compañero

Pide a los alumnos que se sienten en círculo y que uno de ellos se coloque al centro para realizar quien simula tocar un instrumento; el resto de los compañeros lo imitará, cantando o aplaudiendo un niño imita tocar una guitarra, otro un pandero y otro una flauta. Se seleccionarán instrumentos que el alumno con NEE pueda tocar, y acércaselos para facilitarle la actividad.

- Imagen mental

Que el alumno reconozca formas, tamaño y grosor de los objetos, utilizando únicamente el tacto, y cree una imagen mental de dichos objetos. Que adivine el objeto que desaparece y aparece o cambia de lugar, por sus características: color, forma, tamaño, función.

- La caja mágica

Se colocará en una caja o bolsa diferentes objetos de aseo personal, juguetes y objetos escolares. Se pedirá al alumno que con los ojos cerrados los palpe, reconozca alguno y lo describa; después, que lo saque, lo vea y compruebe si coincide con lo que imaginó. Se deposita los objetos en la mano del niño, si se le dificulta manipularlos. Se mostrarán dibujos de los objetos en su tablero, para que los señale, si presenta problemas del habla.

- Ausencia y presencia

El alumno observará los objetos que se le muestren sobre una mesa o el piso (máximo cinco); después de un minuto, se cubrirán los objetos y retirara uno. Se le pedirá al alumno que describa el objeto que desapareció; si le cuesta trabajo articular palabras, puede señalar el objeto que desapareció o el que apareció.

- Ubicación espacial

Que el alumno identifique en el espacio las direcciones adelante, atrás, a la derecha, a la izquierda, afuera, adentro y límite, para ello se podrán utilizar diversos materiales como aros, cajas, colchonetas y paracaídas.

- El tesoro escondido

Se esconderá un objeto (el tesoro) para que el niño lo busque siguiendo las pistas que le das. Ejemplo: “Camina tres pasos largos hacia adelante, después uno largo a la derecha, luego dos pasos hacia atrás y encontrarás el tesoro”. El alumno con NEE dará las instrucciones mediante movimientos del brazo hacia la derecha, la izquierda o el frente; si es capaz de caminar, efectuará la actividad con ayuda de sus compañeros.

- Ubicación en el espacio

Organizar el juego: todos tomados de la mano haciendo una rueda, se van a esconder en un área determinada. La docente o un alumno buscarán los escondites y cuando encuentren a alguno de los compañeros gritarán “1, 2, 3 por...” y se dice el nombre y el lugar en donde ese niño se escondió; al escucharlo, el niño saldrá de su escondite. Se elaborará un tablero con fechas para que el niño con problemas en la expresión oral pueda dar indicaciones; si el niño conoce los números.

- Juego del resorte

Se acomodarán a dos alumnos para que queden de frente con una separación aproximada de 2 metros. Los dos detendrán el resorte a la altura de los tobillos; el niño debe dar saltos hacia adentro, hacia fuera y pisar el resorte. El grado de dificultad del juego aumentará al subir progresivamente el resorte a la altura de las rodillas. Si el alumno sufre dificultades en la movilidad, se deberá animarlo a participar deteniendo el resorte (sentado, de pie o recargado en algo fijo para mantener el equilibrio).

El desarrollo psicomotor del niño con discapacidad motriz, comparado con el de los otros niños, presenta desventajas que se manifiestan en sus movimientos, en la integración de su esquema corporal, y en las nociones de tiempo y espacio, lo que tiene como consecuencias dificultades en su aprendizaje.

Se realizarán actividades de psicomotricidad con tus alumnos haciendo equipos de tres o cuatro niños, incluyendo al niño con discapacidad motriz; las sesiones podrán ser cada tercer día con una duración aproximada de 30 a 40 minutos.

- Esquema corporal

Se colocará al niño en el centro del círculo formado por sus compañeros, sentados en el piso, y se le entregará una manta grande para que cubra su cuerpo, se le dará la siguiente indicación: “Vas a esconderte en esta manta, de tal manera que tus compañeros no vean ninguna parte de tu cuerpo”. Los alumnos, sentados en círculo, observan al compañero que se encuentra en el centro, cubierto por una manta. El niño, al escuchar la parte del cuerpo que está descubierta, con el afán de que no la vean, automáticamente la contraerá. De esta manera tomará conciencia de las partes que integran su esquema corporal. Si el niño no enfrenta problemas graves en la movilidad, no serán necesarias mayores adecuaciones a la actividad. Si el niño presenta dificultades en el habla, se le puede elaborar un tablero con dibujos de las partes del cuerpo para ayudarlo a expresar qué parte del cuerpo se está viendo o debe esconder.

- Imagen corporal

Se asignará al niño un lugar en el piso, rodeado de sus compañeros. Se cubrirá con una manta el alumno mostrará la parte del cuerpo que vayan mencionando sus compañeros y después la volverá a esconder. Después de la actividad, se le pedirá que dibuje su cuerpo o lo represente con material de reúso. Con estas actividades se está trabajando análisis, síntesis, memoria y atención. Se repetirá cuantas veces sean necesarias. A los alumnos con discapacidad NEE se les enseñará tarjetas que muestren la parte del cuerpo mencionada.

- Percepción corporal

Se colocará al niño sentado o acostado boca arriba e intenta hacerlo sentir relajado. Se pasará sobre las partes de su cuerpo material de diferente textura o temperatura. Se pasarán las texturas en dos o tres partes del cuerpo, y se le pedirá al niño que recuerde en qué parte del cuerpo sintió cada textura; por ejemplo, “la

sentí primero en la pierna y después en el estómago”. Si el niño presenta dificultades en su motricidad, hay que ayudarlo a recostarse

- La silueta

Se colocará un pliego grande de papel en el piso, y se le solicitará al alumno integrado que se acueste boca arriba mientras sus compañeros se sientan alrededor del papel. Con un plumón grueso, traza la figura del alumno sobre el papel. Se les explicará que vas a pasar el plumón por cada parte de su cuerpo y menciónale cada una conforme la vayas dibujando: cabeza; cuello; hombros, brazos, y al final el tronco... se marcará toda la silueta del niño sobre el papel. Cuando el niño se incorpore y observe la figura de su cuerpo, se le pedirá que señale su cuello, tronco, brazos, etcétera. Se le pedirá al alumno y a sus compañeros a decorar la silueta con semillas; los brazos, con papel rasgado; el tronco, con pintura digital; las piernas y otras partes del cuerpo con lo que se te ocurra. En caso de que el niño presente dificultades para señalar la figura, se le ayudará tomando el antebrazo y guiándolo para que identifique cada parte de su cuerpo. Se recostará en el piso sobre un apoyo, para que maneje sus brazos con soltura, o bien siéntalo en su silla y pon la silueta sobre una mesa para que la decore. Otra opción sería pararlo apoyado en la pared o con ayuda de un adulto que se siente detrás de él (para darle seguridad) y colocar la silueta en la pared para que la decore.

El ámbito psicosocial del niño comprende las relaciones que establece con la familia, la escuela y la comunidad, en convivencia con sus padres, hermanos, instructor, compañeros y amigos. El niño con NEE, para relacionarse bien con los demás, tiene que respetar límites de convivencia y expresar gustos y emociones. Por lo general, experimenta dificultad para comunicar sentimientos y en ocasiones para controlar emociones; algunas veces, debido a una baja autoestima, no reconoce su valor como persona, se torna retraído y se aparta de los juegos con otros niños.

Las actividades para el ámbito psicosocial se dirigen hacia la expresión verbal o gestual de los gustos, los afectos y las emociones del niño. La respuesta de la docente a las expresiones del alumno debe ser de aceptación y acompañarse de

muestras de afecto, por ejemplo: palmadas afectuosas o ademanes afectivos con expresiones como tú puedes, así se hace o qué bien lo haces. Es importante que se reconozca el esfuerzo del alumno, ya que de esta manera se le dará seguridad para elevar su autoestima.

Muchas veces hablamos de una escuela inclusiva, pero ¿realmente la escuela donde laboramos podría serlo? Se habla de inclusión en las escuelas, admitir niños con necesidades educativas especiales (NEE), de darles atención especializada, sin embargo las docentes no recibimos una capacitación conforme a las necesidades del niño o no hay un proyecto con el cual podamos tener una guía para poder realizar actividades con los niños con NEE e incluso las instalaciones no están adecuadas para recibir por ejemplo a niños con sillas de rueda o con ceguera.

Si se pensara de una manera distinta lograríamos mucho en nuestra escuela como en el caso de un pequeño con síndrome de Down que describe Borsani (2011) para lograr avances en él se creó un proyecto de un año de duración en el que participaron docentes, los padres de Lucas y la comunidad educativa.

Él es un niño de 5 años con un diagnóstico de Síndrome de Down, con hipoacusia bilateral y con disminución visual razón por la que utiliza lentes.

Para que el niño se integrara a la escuela se realizaron ciertas acciones y estrategias, por ejemplo, el pequeño dio un recorrido a la escuela antes de iniciar el ciclo escolar, esto se hizo con la finalidad de que el niño conociera todos los espacios de la escuela y supiera la ubicación de su salón, de los baños etc. para que se fuera apropiando de su nueva escuela, también se mandaron las canciones que utilizaban en la escuela a los padres del pequeño y a la terapeuta. Este recurso es muy útil para los niños que tienen dificultades con el lenguaje, otras de las estrategias que se utilizaron fueron tratar al niño como un alumno más, se contactaron a varios profesionales, se dieron platicas y talleres a los padres, docentes y alumnos.

Todas las estrategias que se realizaron tuvieron un gran impacto en él, un ejemplo que nos pone Borsani (2011) es cuando el niño realiza un dibujo sobre lo

que había visto en el circo, en el primer dibujo que realiza él se da cuenta que lo que había dibujado no era lo que había pedido su maestra, ya que él realizó el dibujo de un esquema corporal y al ver el dibujo que realizó uno de sus compañeros, rompió su dibujo y le pidió otra hoja a su maestra y realiza otro dibujo donde represento las motos que había visto en la visita al circo

Caso de autismo en preescolar: un proceso de atención docente

Con base en el concepto anterior analizaré el caso de uno de mis alumnas, ella es una niña de 5 años diagnosticada medicamente con autismo, ingresó al colegio desde hace dos ciclos anteriores, inicio en el grupo de primero en el cual estuve a cargo la relación con esta pequeña al principio fue muy difícil ya que yo no contaba con los conocimientos sobre el trastorno que presentaba, al principio hubo dificultades con esta pequeña ya que le costaba trabajo interactuar con las maestras y con sus compañeros, cada vez que ingresaba al salón de clases lloraba y se tiraba al piso, gritaba, se quitaba los zapatos y los aventaba, sus compañeros al principio le tenían miedo, no le gustaba estar cerca de ninguno de ellos y cuando no se le daba lo que quería lloraba hasta quedarse dormida o golpeaba las mesas e incluso trataba de salirse del salón, no toleraba algunos sonidos por ejemplo: el de una campana, cascabeles o incluso el de un pandero, algunos materiales no los utilizaba ya que llegaba a mostrar desagrado por ejemplo pintar con los dedos, tocar el resistol o tratar de tocar masa o plastilina.

1) Proceso de adaptación

La adaptación fue de forma paulatina, su lenguaje era nulo solo emitía sonidos pero no formulaba palabras, por lo cual costaba trabajo entender que es lo que necesitaba, con ayuda del pedagogo del colegio y con las capacitaciones que nos han dado el equipo de trabajo del colegio ha aprendido a conocer y entender mejor a esta pequeña se ha trabajado con estrategias para el desarrollo del pequeña. Así como el caso de esta niña, se han presentado más casos en el colegio donde laboro,

han sido casos de niños espectro-autistas, con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, problemas de lenguaje y con algún grado de retraso mental y motriz, han sido casos donde han participado el pedagogo, la psicóloga y todo el personal docente así como los padres de familia.

Para ayudar a que ella se relajara y su entrada al salón de clases no fuera tan impactante se ponía música regularmente, esta tenía que ser con sonidos suaves o sonidos de agua, esto ayudaba mucho para su llegada, incluso algunos de sus compañeros comenzaron a hablarle cuando ella llegaba le hablaban por su nombre, esto la hacía sentirse más en confianza, algunos de ellos trataban de tocar su mano poco a poco y ella comenzaba a permitirlo.

Durante las clases se trataba de estar lo más cerca de ella que se pudiera, antes de empezar a realizar una actividad me acercaba a ella para mostrarle los materiales, el pedagogo propuso esta actividad para que pudiera tocarlo, verlo e incluso olerlo, hacer esto ayudaba a la ejecución de las indicaciones, ya que sus sentidos son más agudos por esto tendía a rechazar ciertos materiales.

2) Actividades de atención primordial

Al hacer actividades que eran motrices se le proporcionaba ayuda constantemente, ya que sus movimientos llegaban a ser muy rígidos, el contacto fue de manera paulatina, ya que en el caso del autista, se sienten invadidos en su espacio personal el cual los hace sentir seguros, por esta razón el contacto era leve hasta que ella comenzó a mostrar más confianza, al realizar estas actividades se le mostraba como y se le ponía a un compañero para que lo realizara junto con ella, este compañero tenía que ser alguno con el que ella ya se sintiera más en confianza.

Comenzó a mostrar interés en algunos cuentos, y poco a poco comenzó a acercarse más a mí, esto permitió mayor interacción, ya que me daba algún cuento que le interesaba y para que exclusivo de ella lo leía para todo el grupo, así fue asimilando que empezaba a ser parte de él. Por otro lado esto sirvió para ayudarla con el lenguaje ya que no era tan entendible, le pedía que contara el cuento a su manera y sus compañeros la escuchaban atentos, cuando terminaba le aplaudían

y ella se mostraba contenta, permitió más el acercamiento de sus compañeros porque incluso algunos la abrazaban.

3) Actividades recreativas

Durante los recreos solía quedarse sentada a lado de mí, aunque yo trataba de jugar con ella no siempre lo permitía, poco a poco sus compañeras comenzaban a acercarse a ella, en algunas ocasiones se sentaban junto a ella y en otras la animaban a jugar, a veces llevaban algún juguete y al verlo se iba a jugar.

Hablé con sus compañeros ya que a veces me decían que no les gustaba que gritaba o que lloraba mucho, que a veces aventaba el material o no jugaba, les traté de explicar que ella al igual que todos era diferente y que así como ellos al principio lloraban, ella también lo hacía porque era un lugar diferente y por qué no decirlo extraño y que necesitaba de su ayuda para hacerla sentir como en casa, la verdad me sorprendió mucho su reacción ya que después de esa charla comenzaron a ayudarla, también me apoyé en algunos videos por ejemplo los de Plaza Sésamo, en especial donde el personaje de “Julia” es autista, con esto comenzaron a entender un poco más a su compañera y tomaban como ejemplo también las acciones de los personajes y trataban de ponerlas en práctica.

Las estrategias que se han seguido para los alumnos que presentan espectro autismo han sido similares a las utilizadas con el niño con TDAH, pero cabe mencionar que la participación de los padres de familia ha sido de suma importancia para la obtención de estos logros aunque sé que apenas es el comienzo pero de seguir así lograré aún más con estos niños.

4) Comunicación con las familias

En este caso los padres de familia pasaron a ser uno de los principales apoyos para la evolución de esta pequeña, ya que cambiaron la perspectiva que tenían, al principio les costó trabajo asimilar la condición de su pequeña, pero buscaron ayuda de manera inmediata.

Lo primero que hicieron fue buscar ayuda de un especialista el cual los envió a realizarle algunos exámenes para poder tener un diagnóstico más certero, después de obtener los

resultados el especialista les explico la condición de la pequeña, para ellos fue un shock emocional, comentaban que la adaptación no fue tan sencilla y era algo en lo que trabajaban constantemente.

Los padres de familia también han buscado alternativas para apoyar en las actividades que se realizan con su pequeña, algo muy importante en la integración de esta pequeña fue el establecimiento de rutinas y horarios bien establecidos tanto en casa como en el colegio, apoyándonos de pictogramas similares en ambos lugares.

Desde que la pequeña llegó al colegio ellos entregaron el diagnóstico para saber más sobre ella, los padres llevaban a su pequeña a terapias continuas en el Centro Integral de Salud Mental (CISAME), mismo que enviaba algunas propuestas para trabajar en el colegio, las cuales los padres nos explicaban como las aplicaban en casa para hacerlo de la misma manera y no romper con la rutina de la niña.

5) Atención personalizada

Durante las clases fue un poco difícil tener la atención al cien por ciento en esta pequeña, pero traté de organizarme lo más posible para llevar a cabo las actividades con todo el grupo, mientras daba clase o explicaba un tema la pequeña estaba al lado de mí, si yo me movía a un lado ella iba detrás de mí, daba la clase a sus compañeros y les proporcionaba material, a veces se lo daba a ella para que así se familiarizara con ellos de igual manera observara lo que hacían sus compañeros.

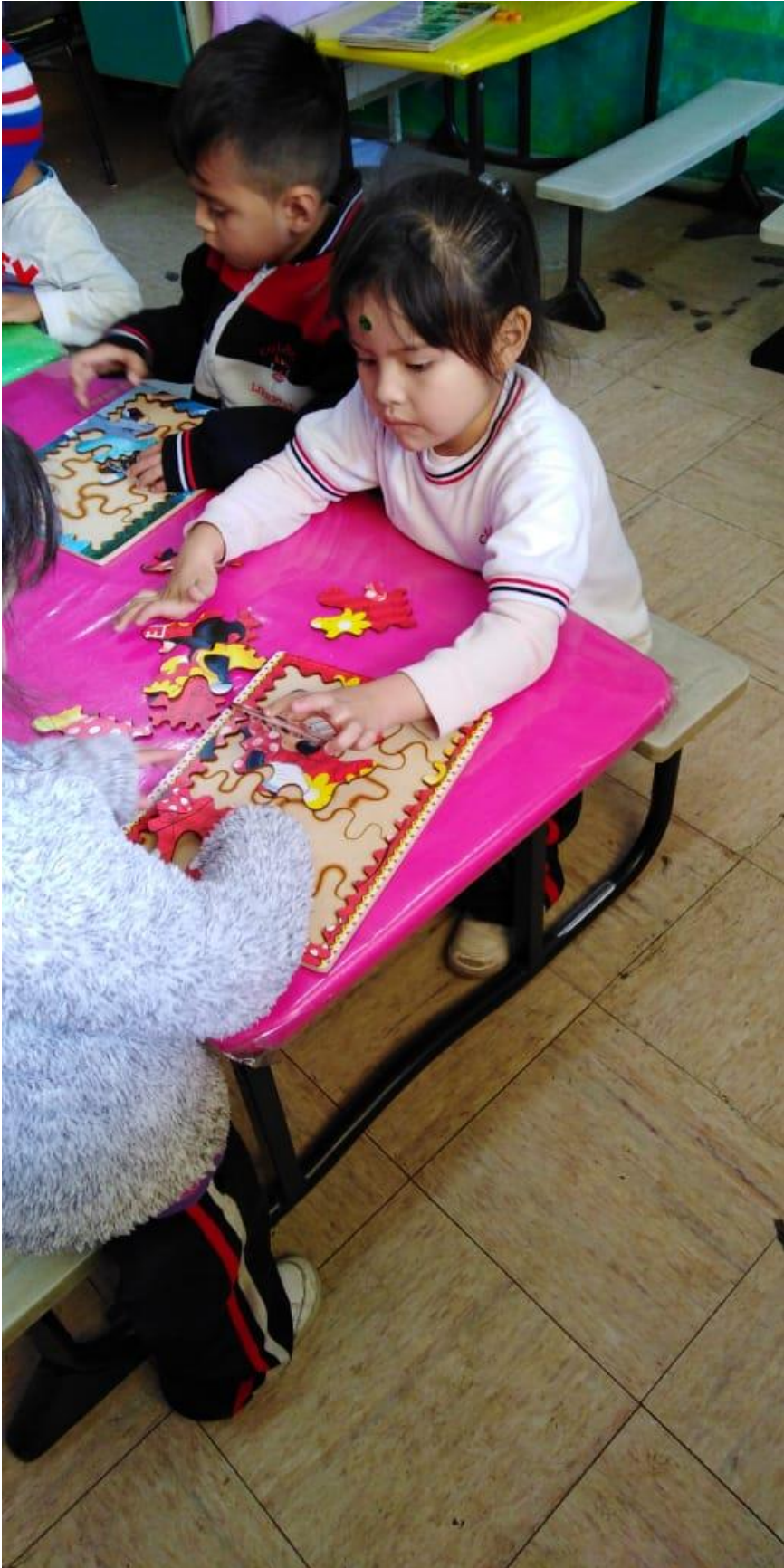
Para apoyarla en ocasiones me sentaba junto a ella y trataba de hacer contacto visual, a veces era difícil ya que ella no me veía, pero poco a poco lo fue haciendo, esto ayudó a mejorar la relación en ambas, para llevar a cabo las actividades le cambiaba algunos materiales o la forma en que se ejecutarían por ejemplo si sus compañeros tenían que pintar con los dedos ella lo hacía con un pincel, esto ayudaba para que concluyera su actividad.

Para estimular el lenguaje al sentarme con ella cambiaba de lugar y me colocaba de frente, le hablaba por su nombre en un tono suave, esto hacia que alzara la vista y me observara, le preguntaba ¿quién era yo? y a veces solo decía “miss”, lo

confinaba y le agregaba mi nombre para que ella lo repitiera y así con diferentes palabras y después frases, el contacto visual fue importante para este trabajo.

Al estar cerca y pendiente de ella pude establecer una rutina de actividades, que le permitieron integrarse poco a poco, también ayudó para mostrarle los pictogramas como lo mencioné anteriormente, por lo tanto, podía darle paso a paso las instrucciones para las actividades.

De esta manera también pude identificar que le gustaban los cuentos y algunas canciones ya que repetía pequeñas frases de ellas, personalizar el trabajo con ella permitió tener mayor estructuración en sus actividades para ayudarla a su adaptación al salón de clases.







Conclusión

Este trabajo me brinda una oportunidad de crecimiento y aprendizaje en el campo personal al descubrir que se pueden mejorar las prácticas educativas, aprendí que combinando conocimiento, habilidades, así como trabajo en equipo pueden dar grandes resultados.

La inclusión se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano.

Reconocer que lo que nos caracteriza a las personas es precisamente el hecho de que somos distintas unas de otras y que por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos.

En esta sociedad se necesita cambiar la forma en que vemos al otro como persona y no los etiquetamos por la condición que presenten, son seres humanos igual que nosotros pero con otras capacidades y de vez en cuando sería bueno ponernos en su lugar sentir empatía por ellos mas no lastima, ni compasión por que son capaces de lograr muchas cosas por ellos mismos y a veces nosotros que no tenemos ninguna discapacidad decimos que la vida es difícil sin ponernos a pensar en las personas que se enfrenta a problemas como la discriminación y la intolerancia.

Los docentes debemos tener más empatía con cada uno de nuestros alumnos y no cerrarnos a las posibilidades que tiene cada uno de ellos, la mayoría de las veces aprendemos más de ellos que ellos de nosotros.

Que importante es para todos los que somos docentes quitarnos los prejuicios sobre nuestros alumnos, creernos capaces de ayudarlos y guiarlos, seguir el ejemplo de nuestros alumnos y la aceptación que ellos tienen entre sí, sin prejuicios sin discriminación.

Los docentes debemos estar en constante investigación e innovación de estrategias que ayuden a lograr los objetivos en cada uno de nuestros alumnos y en especial a estos niños, que día a día se enfrentan a un reto, nuevo pero cuando logran superarlo, se motivan y nos motivan a seguir adelante para darles una educación de calidad y con calidez.

Como docentes debemos aprender a evaluar al niño, valorar su situación dentro y fuera del salón de clases, respetar su ritmo de aprendizaje, diseñar y poner en práctica adaptaciones curriculares específicas y eficaces para poder propiciar un aprendizaje integral en el niño.

Realizar las actividades dando un toque más personalizado a los alumnos que lo requieren suena difícil, pero en realidad es aprender a organizarse dentro del salón y en las clases para no descuidar a ninguno de nuestros alumnos, ya que cada uno de ellos es importante y no se puede quitar la atención totalmente, me ayudó mucho trabajar con los pictogramas ya que es una forma organizada de mostrar las actividades que se realizarán cada día y es algo que sigo trabajando en la actualidad ya que no solo es para los niños con autismo sirve para que todos los alumnos aprendan a ser más organizados.

Otras actividades que resultaron útiles y que sigo llevando a cabo son las siguientes: la estructuración y creación de rutinas, esto me ha ayudado para que mi alumna pueda anticipar y comprender la secuencia de actividades, es importante el apoyo visual en estos casos para mejorar la comprensión y así poder regular un poco las reacciones de los niños, no solo del caso específico.

No cabe duda que al enfrentarnos a este tipo de situaciones es un reto pero esto ayuda a contribuir al enriquecimiento social, personal y emocional tanto de alumnos, docentes y padres de familia.

8. Bibliografías

Blanco G., Rosa, "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy", Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, 2005, (1-15)

Borsani, María José, Construir un aula inclusiva, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2011, 205 pp.

Brogna, Patricia (2009), Visiones y revisiones de la discapacidad, México, FCE, 469 pp.

Guajardo Ramos, Eliseo, "La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe." Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 3, no. 1, 2009, (15-23)

Jacobo Cúpich, Zardel (2009), Lo histórico-social como constituyente de la discapacidad. Prejuicio y perjuicio, México, FCE.

González González, María Teresa, (2008), "Diversidad e inclusión educativa: reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar". Revista Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, (82-99)

Mares Miramontes, Andrés; Martínez Llamas, Rodrigo Y Rojo Sabaleta, Hilda, "Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales" RMIE 2009, vol.14, n.42, pp. 969-996

Nicastro, Sandra, "Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada sobre los encuadres de intervención." Revista de curriculum y formación del profesorado, vol.12, no. 1, 2008 (2-9)

Núñez Pérez, José Carlos (1998), Dificultades del aprendizaje escolar, España, Ediciones Pirámide 85 pp.

Ramírez Escobar, J. M. “Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, no. 2. 2007 (2-9)

Skliar, Carlos (2007) La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa en Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa. I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, 3 y 4 de mayo de 2007, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Tenorio, Solange, “Formación inicial docente y necesidades educativas especiales”, *Estudios pedagógicos*, 2011, vol.37, n.2, pp. 249-265

Gesell, Arnold (1998) *el niño de 5 a 10 años* España, Paidós Ibérica, pp. 144

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Yasnitsky, Aguilar, E. & García, L.N. (Eds.) (2016). *Vygotsky revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Vielma, Elma; Salas, María Luz *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo Educere*, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 30-37 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Figueiras, Amira (2011). “Manual para la vigilancia del desarrollo infantil”. Organización Panamericana de la Salud. 56 pp.

UNICEF, “Identificar las desigualdades para actuar: Desarrollo de la primera infancia en América Latina y el Caribe”. 8 pp.

Decreto en Diario Oficial de la Federación, (2015), “Ley General de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes”. 99 pp.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos, (2018), “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo”. 60 pp.

UNICEF, (2015), “Convención sobre los derechos del niño”. 53 pp.