

Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena

Guía-Cuaderno 3: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual



Coordinación Académica

Alicia Xochitl Olvera Rosas

Elaboración

Eduarda Laura Santana Munguía

Alicia Xochitl Olvera Rosas

Colaboración Técnico-Pedagógica

Erika Pérez Moya

Auxiliares Técnicos

Carmen de la Rosa Mendoza

Irving Carranza Peralta

Lengua y Cultura Indígena

Marcelino Hernández Beatriz

Enrique Barquera Pedraza

Fotografía, DGEI

Rodrigo Tolama Pavón

Corrección

Evelin Rodríguez Torres

Alejandro Torrecillas González

Diseño

Editorial y Servicios Culturales El Dragón Rojo

Lectoras, colaboración de la

Dirección de Educación Especial:

Norma Patricia Sánchez Regalado, Directora

Isabel W. Farha Valenzuela, Asesora

Asesoría Técnica:

Dalila Pérez Valle

Consultora Externa

D. R. © Secretaría de Educación Pública

Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN 978-607-8279-18-0

Primera edición, 2012

Primera reimpresión, 2013

Impreso en México

Distribución gratuita, prohibida su venta.

Se permite la reproducción parcial o total,
siempre y cuando se cite la fuente.





ÍNDICE

Introducción	9
--------------	---

CONCEPTOS BÁSICOS EN TORNO A LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS Y ALUMNAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	13
---	-----------

¿Qué es la discapacidad intelectual?	15
--------------------------------------	----

Miradas en torno a la discapacidad intelectual. Más allá de las causas	24
--	----

La importancia de hablar sobre la inteligencia	36
--	----

La diversidad en mi salón de clases	45
-------------------------------------	----

Pautas para promover el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual	48
--	----

La importancia de una práctica diversificada y las respuestas específicas	51
---	----

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS Y ALUMNAS INDÍGENAS Y MIGRANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	56
--	-----------

¿Qué aspectos focalizar para la atención de un niño o niña con discapacidad intelectual?	61
--	----

Sugerencias didácticas en Educación Inicial	79
---	----

Sugerencias didácticas en Educación Preescolar	93
--	----

Sugerencias didácticas en Educación Primaria	107
--	-----

Vinculación con las familias y otros agentes educativos para promover el aprendizaje en la Educación Inicial y Básica	119
--	-----

Referencias bibliográficas	131
----------------------------	-----

INTRODUCCIÓN



La atención educativa de los niños y las niñas indígenas y migrantes con discapacidad intelectual se coloca en los planteamientos de política educativa internacional y nacional para asegurar el pleno goce de sus derechos humanos y contribuir a su formación integral y al logro de su proyecto de vida.

En este marco, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) centra su compromiso en el fortalecimiento de la práctica docente mediante el ofrecimiento de planteamientos teóricos y sugerencias didácticas que detonen ejercicios de análisis y reflexión en torno a los procesos de enseñanza, de planeación, de evaluación y de formación continua.

La *Guía-Cuaderno 3: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual*, de la serie *Educación pertinente e inclusiva*. La *discapacidad en educación indígena* establece en la primera parte un análisis entre los diferentes enfoques o perspectivas desde los que se mira a la discapacidad intelectual con sus respectivas implicaciones en la enseñanza.

Asimismo, se reconoce en la diversidad —condición intrínseca a la naturaleza humana— la oportunidad para crear ambientes donde todos aprendan de las diferencias y donde el docente concentre sus esfuerzos en identificar todas aquellas condiciones que limitan u obstaculizan el aprendizaje y la participación de sus estudiantes, para eliminarlas o minimizarlas.

En la segunda parte de la *Guía-Cuaderno*, se proponen sugerencias didácticas para la planeación de actividades que contribuyan al logro de los aprendizajes esperados y al desarrollo de las competencias para la vida en los niveles de Educación Inicial, Preescolar y Primaria.

Los planeamientos teóricos, así como las sugerencias didácticas, reconocen las posibilidades de los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad intelectual, así como las condiciones de los diferentes ambientes en los que se desenvuelven y la interacción entre unos y otros, reconocimientos con los que se está en condiciones para desarrollar estrategias inclusivas, contextualizadas y diversificadas.

En resumen, esta *Guía-cuaderno* abre la posibilidad de fortalecer la práctica profesional de la educación indígena y para poblaciones migrantes en una escuela abierta a la diversidad que impulsa la Educación para Todos, caracterizada por ser eminentemente inclusiva.

PRIMERA PARTE

**CONCEPTOS BÁSICOS EN TORNO
A LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE
ALUMNOS Y ALUMNAS
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

¿QUÉ ES LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL?



Durante mucho tiempo, la medición del Coeficiente Intelectual (llamado C.I.) fue el parámetro para determinar la presencia de la discapacidad intelectual y el punto de partida para establecer estrategias de atención. Sin embargo, el paradigma social de la discapacidad ha obligado a abandonar la certeza que proporcionaban las pruebas psicométricas, sus resultados cuantitativos y las ideas que hacían referencia a que la discapacidad intelectual es un estado global de incompetencia, un rasgo inherente a los sujetos, una manera de ser permanente y un patrón *específico de limitaciones intelectuales*.

De acuerdo con esta consideración, es imprescindible replantear los criterios que permiten comprender la discapacidad intelectual para reflexionar sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la comprensión de los alumnos y las alumnas con una condición de discapacidad intelectual de los pueblos y comunidades indígenas y de las poblaciones migrantes.

En este sentido, la discapacidad intelectual hace referencia a:

Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que abarca diversas habilidades prácticas, sociales y conceptuales tales como la comunicación, el cuidado personal, la autorregulación, las habilidades para la vida en el hogar y la comunidad, las habilidades sociales, las habilidades académicas funcionales así como habilidades para el trabajo y el uso del tiempo libre. Esta discapacidad se manifiesta con frecuencia desde el nacimiento y hasta antes de los 18 años.¹

En otras palabras, la discapacidad intelectual articula dos consideraciones: un funcionamiento intelectual significativamente abajo del promedio y su coexistencia con limitaciones relacionadas a dos o más áreas de destrezas adaptativas aplicables.

Esta definición de discapacidad intelectual supuso un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción de dicha discapacidad como rasgo del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 1994). Dicho cambio tiene importantes implicaciones para la atención educativa de la infancia con discapacidad intelectual porque, desde esta perspectiva, ésta se inscribe en el enfoque funcional y procesual, así como en el carácter contextual-situacional; es decir, el sujeto es considerado desde una perspectiva funcional. Se modificó, por lo tanto, el modo en que las personas (profesionales, familiares, investigadores...) concebían esta “limitación”, alejándose de identificarla exclusivamente como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona.

¹ Esta definición fue elaborada en la Dirección de Educación Especial del D.F. de la SEP y está basada en la desarrollada por el Comité sobre Terminología y Clasificación de la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) coordinado por Ruth Luckasson.

Lo anterior significa que:

- » Se realiza la identificación de las dificultades en el funcionamiento de los sujetos y en los procesos en los que intervienen.
- » Se analizan los antecedentes críticos del desempeño y las competencias de los sujetos.

La identificación de las dificultades en el funcionamiento y en los procesos constituye una mirada dinámica que permite proyectar acciones y actuaciones sólidas.

El enfoque permite diferenciar entre dificultades propiamente estructurales y dificultades funcionales de operaciones de procesos (estas últimas son susceptibles de mejorarse por la acción educativa de los apoyos).

Luckasson y colaboradores (en Verdugo, 2002) afirman que la discapacidad intelectual “no es algo que tú tienes, ni es algo que tú eres, y tampoco es un trastorno médico o mental: [...] se refiere a un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional y está afectado positivamente por apoyos individualizados”.

A través de esta visión, se abandonan los planteamientos que privilegian la idea de que el destino de una persona con discapacidad intelectual está predeterminado por un coeficiente intelectual bajo y que tienen imposibilidad para aprender y, al mismo tiempo, se está en condiciones de establecer una conceptualización del sujeto con discapacidad intelectual, como sujeto funcional que desarrolla un amplio repertorio de conductas adaptativas en sus diversos entornos y que, para desenvolverse en ellos, requiere de un amplio inventario de apoyos.

En la siguiente tabla, tomada de Miguel Ángel Verdugo Alonso y de acuerdo con el análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), se muestra una forma de clasificar y concebir las conductas adaptativas de los sujetos con discapacidad intelectual a partir de las áreas que las articulan.

CLASIFICACIÓN DE LAS CONDUCTAS ADAPTATIVAS POR ÁREAS

Áreas	Conductas adaptativas
Conceptual	Lenguaje (receptivo y expresivo) Lectura y escritura Conceptos de dinero Autodirección
Social	Interpersonal Responsabilidad Autoestima Credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado) Ingenuidad Sigue las reglas Obedece las leyes Evita la victimización
Práctica	Actividades instrumentales de la vida diaria Comer* Preparar alimento* Transferencia / movilidad Aseo personal* Vestido Mantenimiento de la casa Uso del Transporte* Ingerir medicinas Manejo del dinero Uso del teléfono Habilidades ocupacionales Mantiene entornos seguros

Fuente: **Verdugo (s/f)**. Las marcadas con * fueron modificadas para el presente documento.

Esta clasificación permite construir la estructura para desplegar los apoyos necesarios y requeridos para impactar sustantivamente en los ambientes/contextos como espacios de oportunidades, de bienestar y de estabilidad para la atención educativa de los alumnos y las alumnas indígenas o migrantes con discapacidad intelectual.

A continuación se presenta el Modelo Teórico Multidimensional basado en Luckasson (en Verdugo, 2002), el cual se articula con la concepción actual de discapacidad intelectual, coadyuva al cambio y al impulso de la autodeterminación de las personas —familiares, profesionales, responsables de servicios e investigadores— para lograr una pertenencia comunitaria mayor al prestar la máxima atención a la promoción del desarrollo de los apoyos, pues son éstos los que permiten reducir las discrepancias entre las habilidades del individuo y las demandas sociales.

De acuerdo con la propuesta de la AAMR (Ahora AAIDD, Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), la discapacidad intelectual ha de evaluarse a partir de cinco dimensiones:

- 1.** Capacidades intelectuales
- 2.** Conducta adaptativa
- 3.** Participación
- 4.** Interacciones y roles sociales
- 5.** Salud y contexto

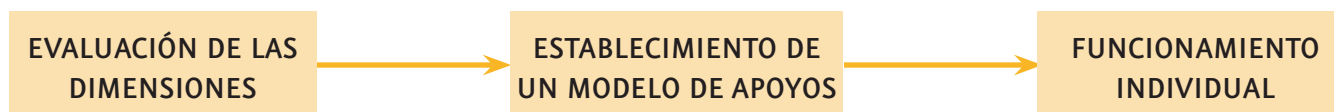
En el siguiente cuadro se muestran los aspectos que dichas dimensiones evalúan:

MODELO TEÓRICO MULTIDIMENSIONAL DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL*

Dimensión	Aspectos que se evalúan	APOYOS	FUNCIONAMIENTO INDIVIDUAL
Capacidades Intelectuales	La evaluación multidimensional considera como elementos clave la recopilación y el análisis en torno al rendimiento académico o las respuestas a las pruebas de inteligencia.		
Conducta Adaptativa	Habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas para funcionar en la vida cotidiana.		
Participación, Interacciones y Roles Sociales	Interacciones con los demás y rol social desempeñado. Activamente involucrado, asistiendo a, interactuando con, participando en...		
Salud	Pueden tener dificultad para reconocer problemas físicos y emocionales, en gestionar su atención, en comunicar síntomas y sentimientos y en comprender el plan de tratamiento.		
Contexto	a) Microsistema: el espacio social inmediato que incluye a la persona, familia y a otras personas próximas. b) Mesosistema: la vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos, de habilitación o apoyos. c) Macrosistema o megasistema; los patrones generales de la cultura, de la sociedad, de grandes grupos de población, de países o influencias sociopolíticas.		

Fuente: AAMR, 2002. * Título modificado para el presente documento.

En la evaluación, cada una de estas dimensiones hace referencia a aspectos personales y ambientales que son explorados para establecer un modelo de apoyos:



Fuente: **AAMR**, (2004).

Dependiendo de la dimensión de la que se trate, se evalúa utilizando pruebas estandarizadas, pruebas no estandarizadas o a partir de la observación.

Para la evaluación de la capacidad intelectual se utilizan pruebas estandarizadas, mismas que deben ser aplicadas por un profesional calificado con conocimientos de discapacidad intelectual.

Los criterios para determinar una discapacidad intelectual son:

- » Funcionamiento intelectual por debajo de la media ($CI < 70$).
- » Mayor necesidad de apoyos en las habilidades adaptativas.
- » Inicio anterior a los 18 años.

Por ejemplo, el Test de Matrices Progresivas de Raven o el TONI 4, ambas miden el razonamiento no verbal. El TONI 4, incluso, se puede utilizar con población con discapacidad auditiva o motora

Hay otras pruebas estandarizadas para medir inteligencia, sin embargo, sólo son válidas para poblaciones de determinadas lengua y cultura, por ejemplo:

Escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC IV)

Escala Wechsler de inteligencia para niños preescolares (WPPSI)

Test de Habilidades Mentales Primarias (HMP)

Es conveniente ser precavidos con la población indígena en dos sentidos: a) en aplicar pruebas sin sesgo cultural y/o lingüístico y b) en la lectura de los resultados, pues se debe considerar la lengua materna y el bilingüismo de acuerdo con los niveles de dominio de las lenguas en uso por el alumno o alumna.

La participación, interacciones y roles sociales se evalúan por medio de la observación directa de las relaciones del niño o niña con el mundo. Es necesario estar atento a que la falta de recursos y servicios comunitarios (escuela, médico, mercado, tienda, etcétera), así como a la existencia de barreras físicas (falta de rampas si se le dificulta desplazarse) y sociales (discriminación, exclusión, manipulación, violencia) pueden limitar significativamente la participación y la interacción con las personas. Lo anterior conlleva a generar inequidad en las oportunidades, hecho que puede ser causa de la dificultad para que la verdadera actuación del sujeto pueda ser valorada en el medio social.

La información obtenida a partir de la evaluación ha de relacionarse con los niveles de apoyo apropiados para reducir las discrepancias entre las habilidades del individuo y las demandas sociales. El modelo propone nueve áreas sobre las que hay que determinar acciones de apoyo:

ÁREAS

1. Desarrollo humano
2. Enseñanza y educación
3. Vida en el hogar
4. Vida en la comunidad
5. Empleo
6. Salud y seguridad
7. Conducta
8. Socialización
9. Protección y defensa

APOYOS
Identificar las áreas relevantes de apoyo entre las nueve citadas.
Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo.
Diseñar el plan individualizado de apoyos.

Reducción de las discrepancias entre las habilidades del individuo y las demandas sociales.

Fuente: AAMR, 2002.

La aplicación del modelo propuesto basado en lo que se define por discapacidad intelectual parte de cinco premisas:

1. Las dificultades en el funcionamiento deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. El individuo debe ser visto a partir de sus posibilidades y no sólo de sus dificultades.
3. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y de comportamiento.
4. Un propósito importante para describir las dificultades y necesidades de las personas con discapacidad intelectual es desarrollar un perfil de apoyos.
5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo pertinente, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual mejorará.

Miradas en torno a la discapacidad intelectual. Más allá de las causas

Una mirada de la discapacidad intelectual que se difundió en gran parte del siglo xx se centró en investigaciones que dieron origen a un **enfoque taxonómico**, a partir del cual los taxonomistas se preocuparon por realizar exhaustivas clasificaciones derivadas de las causas de la discapacidad y las dividieron en dos grandes grupos: precientíficas y científicas.

Las taxonomías precientíficas se agrupan considerando los siguientes criterios:

- » Clasificaciones etiológicas.
- » Clasificaciones morfológicas y anatómicas.
- » Clasificaciones sintomatológicas.
- » Clasificaciones basadas en el grado de insuficiencia mental.

Las taxonomías científicas utilizaron criterios orgánicos, psicométricos y estadísticos para realizar la siguiente clasificación:

Categoría I	Deficiencia mental debida a infección.
Categoría II	Deficiencia mental debida a agentes tóxicos.
Categoría III	Deficiencia mental debida a traumatismos.
Categoría IV	Deficiencia mental debida a desórdenes metabólicos.
Categoría V	Deficiencia mental debida a aberraciones cromosómicas.
Categoría VI	Deficiencia mental debida a neoformaciones y tumores.
Categoría VII	Deficiencia mental debida a influencias prenatales desconocidas.
Categoría VIII	Deficiencia mental debida a causas desconocidas con signos neurológicos.
Categoría IX	Deficiencia mental debida a causas desconocidas sin signos neurológicos.
Categoría X	Deficiencia mental debida a más de una causa probable.

Hacia la segunda mitad del siglo xx surgen las aportaciones del **enfoque desarrollista** a través de las investigaciones derivadas de Jean Piaget acerca del desarrollo cognitivo de los niños considerados “normales”. Los planteamientos más representativos de los desarrollistas que caracterizan a la discapacidad intelectual hacen referencia a creencias y percepciones tales como:

- » El proceso de desarrollo intelectual es igual al desarrollo normal, pasa por los mismos momentos, pero es más lento y no culmina en el mismo logro, por lo que se le define como una “construcción operatoria inacabada”.
- » Existe un predominio egocentrista en el desarrollo de las operaciones mentales (fijación, centración).
- » Se presenta dificultad para elaborar esquemas razonados (reversibilidad versus irreversibilidad).
- » El razonamiento oscila entre niveles inferiores y superiores.
- » Hay dificultad para transferir y generalizar los aprendizajes (viscosidad genética).
- » Son constantes o frecuentes las respuestas impulsivas centradas en requerimientos concretos, guiándose más por la percepción.
- » Se registran reacciones lentas que afectan la organización de la información, la memoria, la imaginación, el lenguaje y las percepciones.
- » Existe notoria diferencia entre el desarrollo físico y el desarrollo mental (heterocronía del desarrollo).
- » El desarrollo del lenguaje es limitado, tanto en el nivel de expresión como en el de elaboración y comprensión.
- » Se encuentran afectados los esquemas de coordinación sensoperceptual (torpeza motora y dificultad de ubicación espacial y temporal).
- » Prevalece la tendencia social (familia, escuela, comunidad) a centrarse en las dificultades.

Un giro de 180° en torno a estos dos enfoques centrados en las causas lo constituye el **enfoque funcional/procesual** abordado en la primera parte de esta Guía-cuaderno.

Es importante que el profesorado indígena y migrante conozca las causas de la discapacidad intelectual, sobre todo para orientar a madres y padres y apoyarlos en la comprensión de la circunstancia de su hijo/hija.

La discapacidad intelectual es multifactorial, por lo que pueden estar involucrados aspectos biológicos, sociales, conductuales y/o educacionales. En México, según el Censo de Población y Vivienda 2010, 8.5 % de la población presenta discapacidad intelectual e identifica causas de la discapacidad en general: 39% la tienen porque sufrieron alguna enfermedad, 23% están afectados por edad avanzada, 16% la adquirieron por herencia, durante el embarazo o al momento de nacer, 15% quedaron con lesión a consecuencia de algún accidente y 8 % debido a otras causas. En cualquier caso, es recomendable hacer un examen exhaustivo a fin de obtener información valiosa para el desarrollo posterior de la persona.

Prenatales	Perinatales	Postnatales	Sociales
Causas genéticas » Alteraciones de cromosomas sexuales o autosómicos Causas no genéticas » Afecciones maternas » Abuso del alcohol y las drogas » Algunas infecciones virales, bacterianas o parasitarias » Escasos cuidados en el embarazo	» Partos prematuros » Complicaciones en el momento del parto » Traumatismos intraparto » Infecciones » Alteraciones de tipo inmunológico	» Agentes infecciosos » Traumatismos craneales » Anoxia por accidentes o epilepsia » Alteraciones endocrínologas » Nutrición deficiente	» Contextos familiares y sociales que no favorecen la interacción con el mundo y el desarrollo armónico e integral del individuo

EJERCICIO 1

1. Junto con otros maestros y maestras de tu comunidad, identifica los factores que pueden causar discapacidad intelectual y reflexionen si es que pueden incidir positivamente en algunos para modificarlos (especialmente en los de orden social).
2. Dialoga con madres y padres de tu alumno/alumna con discapacidad sobre la importancia de no sentirse culpables. Con un lenguaje sencillo, explica las posibles causas de la discapacidad intelectual.
3. Organiza pláticas con todas las madres y padres de familia para favorecer la cultura de la prevención.
4. Cuando lo consideres necesario y en la medida de lo posible, canaliza al niño/niña y/o a sus familiares al servicio de salud más cercano.

El enfoque funcional/procesual privilegia una evaluación multidimensional o la identificación de la discapacidad intelectual bajo ciertas consideraciones:

- 1°. Dar cuenta de la existencia de la discapacidad intelectual
- 2°. Considerar las características emocionales y psicológicas del sujeto
- 3°. Tomar en cuenta la salud y el bienestar físico

Por lo tanto, esta evaluación se sitúa en cuatro dimensiones sustantivas:

Dimensión I	Funcionamiento intelectual y destrezas adaptativas.
Dimensión II	Consideraciones emocionales y psicológicas.
Dimensión III	Consideraciones físicas, de salud y etiológicas.
Dimensión IV	Consideraciones ambientales.

Con respecto a la *Dimensión I. Funcionamiento intelectual y destrezas en conducta adaptativa*, la evaluación de la discapacidad intelectual requiere de un coeficiente intelectual de 70 a 75 o menor. Sin embargo, este puntaje únicamente proporciona un punto de partida; es decir, los puntajes de las pruebas, sin la confirmación del funcionamiento del sujeto dentro del contexto de su edad y comunidad, generalmente no es suficiente para la evaluación de las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa.

A la par del reconocimiento de las limitaciones, existe el de las posibilidades del sujeto, de sus áreas fuertes o fortalezas y de otras capacidades independientes de la condición de discapacidad intelectual.

Por lo tanto, en esta dimensión es imprescindible considerar la evaluación en el marco de la diversidad social, cultural, lingüística y los factores conductuales de comunicación, porque las limitaciones y posibilidades en destrezas adaptativas ocurren en contextos y en ambientes específicos, y en comunidades particulares. Al realizar una evaluación se logran identificar las necesidades individuales de apoyo e implican el análisis y la proyección de las acciones para ofrecer dichos apoyos.

La Dimensión II. Consideraciones psicológicas y emocionales implica advertir como premisa que las personas evaluadas con una condición de discapacidad intelectual pueden estar sanas física y mentalmente; es decir, el punto principal de esta dimensión está en las posibilidades, intereses y el sistema de apoyo emocional y social de la persona.

Resulta importante realizar de manera sistemática observaciones de la conducta de los sujetos en sus ambientes cotidianos, entrevistas que puedan permitir la identificación de posibles desórdenes e incluso la aplicación de evaluaciones especializadas y estandarizadas.

Toma en cuenta lo siguiente:

El desarrollo emocional implica la interacción del niño y la niña con su medio social, cultural y lingüístico, lo que ocupa un lugar muy importante en la construcción de aprendizajes y en el desarrollo integral —intelectual, social, emocional y físico— de niñas y niños. Éste se ve fuertemente influido por el contexto escolar, familiar y comunitario.

De acuerdo con Woolfolk (1999) el desarrollo en la niñez requiere que madres y padres demuestren a sus hijas/hijos su afecto a través de caricias y contacto físico, actitudes y palabras. En el Fascículo II del *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena* se incluyen recomendaciones para favorecer los vínculos afectivos en la familia.

Al vínculo emocional se le llama **apego**. A través de las prácticas de crianza (mediadas por un contexto social y cultural) se crean relaciones de apego donde frecuentemente la madre ocupa un lugar indispensable en la satisfacción de las necesidades fisiológicas y emocionales del infante. Su papel en los primeros meses de vida del niño/niña es vital por la necesidad de sentir seguridad y amor, de mantenerse en contacto por medio de la cercanía física, de hablar, escuchar o sonreír, en especial con la población infantil con discapacidad intelectual.

La **autonomía** personal ha de ser otro de los principales propósitos en el desarrollo del niño o la niña con discapacidad intelectual y, para ello, se le ha de dar la oportunidad de tomar sus propias decisiones a la vez que establecer límites.

El ejercicio de la autonomía se convierte en un motivante intrínseco para el desarrollo de relaciones sociales y afectivas posteriores. La autonomía (contra la vergüenza y la duda), según Erikson, es la segunda etapa en el desarrollo psicosocial, de los 18 meses a los 3 años. En esta etapa, niños y niñas asumen algunas responsabilidades para su cuidado personal, como alimentarse y vestirse. Si se les anima se vuelven más seguros y confiados de sus propias capacidades, de lo contrario (si se les critica o controla en exceso) se vuelven desconfiados, muy dependientes, sin autoestima, con sentimientos de vergüenza o duda sobre sus capacidades.

En las comunidades indígenas la vergüenza adopta una connotación de enfermedad. El siguiente es un testimonio de la maestra de Educación Inicial Austreberta Juárez Hernández del estado de Guerrero:

"La enfermedad de la vergüenza en las comunidades indígenas se considera por nuestras hermanas indígenas que se manifiesta con diferentes tipos de síntomas, como la diarrea, sudoración, vómito, inquietud, hinchado y enrojecimiento de ojos. Se puede curar con la sal y otras yerbas pero cada uno tiene su forma de atacar cada tipo de vergüenza.

Le puede dar vergüenza a los menores de inicial. Por ejemplo, una mañana yo levanté temprano y a las fuerzas a mi niño, él empezó a vomitar y a sudar, creí que era un mal empacho y le compré una tortilla, pero no le hizo nada, y mejor fui a ver a una persona que le hizo sal y resulta que era vergüenza. Se mira con la sal y el aguardiente, si da la sal pues es vergüenza".

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, las personas con discapacidad son más vulnerables al exigir y ejercer este derecho. Un gran porcentaje de estas personas no tiene acceso a la salud ni a una buena calidad de vida, a pesar de que en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2008) se reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a gozar del más alto nivel posible de salud sin discriminación alguna. Aún quedan desafíos que afrontar, principalmente en comunidades urbano-marginales y rurales donde vive población obrera y campesina, migrante e indígena.

En ocasiones la distancia entre los sistemas de salud y las comunidades, la falta de información o la ausencia de recursos económicos representan factores o barreras sustanciales que evitan el ejercicio del derecho a la salud. La educación indígena y la dirigida a migrantes ha de emprender *la responsabilidad y el compromiso* de sensibilizar a las familias y a la comunidad en general sobre el derecho a la salud integral (física, intelectual, social y emocional) de las niñas y los niños con discapacidad, incluyendo en ello los conocimientos y prácticas de las culturas indígenas, desde el enfoque de derechos, a fin de ayudar a fortalecer el sentido de responsabilidad en la promoción del auto-cuidado de la salud y en la reflexión sobre las prácticas y los estilos de vida que favorecen o afectan a cada niña/niño.

La Dimensión III. Consideraciones sobre salud y etiología parte del principio de que los problemas de salud de las personas con discapacidad intelectual no son inherentemente diferentes a los de cualquier persona. No obstante, los efectos en el sujeto de los problemas de salud sí son diferentes, es decir, los problemas de salud de una persona con discapacidad intelectual pueden afectar significativamente su funcionamiento y su adaptación al ambiente.

Esta dimensión resulta trascendental para garantizar los apoyos pertinentes, toda vez que las consideraciones de salud exigen una atención coordinada y multidisciplinaria. Por su parte, las consideraciones sobre etiología implican reconocerla como una cuestión sumamente compleja, multifactorial y en algunos casos intergeneracional.

EJEMPLO DE CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DE LAS CULTURAS INDÍGENAS EN TORNO AL CUIDADO DE LA SALUD

Práctica de salud. Lavado de ropa de la etnia chontal

Localidad: Ranchería San Francisco, Macuspana, Tabasco

Profesora: Maribel García de la Cruz

Lengua: Chontal

Informante: Don Miguel

El lavado de ropa se realizaba con el jabón de lejía que ellos mismos fabricaban y utilizaban una plantita llamada *pachulin*. El jabón de lejía era elaborado con grasa de res y la ceniza. En la actualidad utilizan jabón y suavizante para ropa.

Participaban sólo las mujeres y, como no había pozo, los hijos varones más grandecitos iban a buscar el agua para lavar, se lavaba en batea de madera, hervían la ropa para que ablandara la suciedad de los pantalones y las camisas. En la actualidad el pozo se sigue utilizando, pero la plantita de *pachulin* está escasa. Cada familia lavaba la ropa en casa, la dificultad que había era la falta de agua, que iban a buscar en otra parte, ya sean los señores de la casa o los hijos. La ropa la lavaban los miércoles y los sábados que eran los días del lavado de ropa en todas las casas.

Don Miguel contó un cuento popular que se narraba en esos tiempos:

Cuentan que un señor quería descansar porque había trabajado muchísimo y tenía mucho dinero, entonces se dijo: "Es hora de descansar" y cayó en un profundo sueño, en el cual la muerte se encontró con él y le dijo que lo iba a llevar a un lugar bonito. El señor se fue con la muerte, entraron en una cueva, al estar adentro dice que salieron en un lugar donde había ranchos y había muchas vacas pero estaban bien gordas que ni podían caminar, entonces el señor le preguntó a la muerte: ¿Por qué están muy gordas esas vacas? A lo que la muerte respondió: Son personas que se convirtieron en vacas gordas porque nunca ahorraron, sólo se dedicaron a comer toda su vida, y no ayudaron a otros, luego siguieron caminando y vieron a un montón de mujeres lavando la ropa sobre unas rocas, pero estaban sucias, el lugar estaba lleno de excremento, había animales de rapiña, las mujeres estaban sucias de la cara, con los vestidos rotos, y seguían lavando sin descanso.

El hombre volvió a preguntar: Y esas mujeres, ¿por qué están así? De igual manera le respondió: Son mujeres que lavaban los domingos, cuando no debieron hacerlo, sólo se lava la ropa hasta los sábados, los domingos son para descansar.”

Ahí termina el cuento, con esto don Miguel expresa “el por qué los domingos no se lava, y en tiempo atrás siempre se respetaba los domingos”.

En lengua chontal se dice:

Xapun: jabón Ch'en: es un pozo de agua

Pachulin es una plantita que se usaba para ablandar la suciedad y dar aroma a la ropa.

Maestras y maestros han de posibilitar que los pobladores identifiquen si hay niñas o niños con alguna discapacidad intelectual, y orientar la atención en casa. Algunas acciones pueden ser:

- » Visibilizar si hay espacios comunitarios donde se reúnan para hablar de sus prácticas de salud, si tienen comité de salud para resolver situaciones que atañen a todos, particularmente en la atención de la salud de la niñez con discapacidad.
- » Recuperar con los pobladores sus nociones sobre el ciclo de vida; crecimiento y desarrollo físico, intelectual, social y emocional de la niñez; concepciones de salud-enfermedad; concepción de la discapacidad y pautas culturales sobre sexualidad.
- » Hacer visitas domiciliarias donde vivan niños con discapacidad y promover prácticas de higiene personal, de los alimentos, de la casa y de la comunidad; de salud sexual, emocional y afectiva.

La Dimensión IV. Consideraciones ambientales, implica evaluar los contextos o ambientes que facilitan o restringen la plena participación de los sujetos con discapacidad intelectual, para lo cual es necesario considerar que todo ambiente será facilitador o promotor si cumple con tres cualidades: ofrece oportunidades, promueve el bienestar y promueve la estabilidad.

Resulta importante reiterar que la vida funcional de una persona con discapacidad intelectual mejora con los apoyos. Hablar de los apoyos significa ubicar el conjunto de servicios, personas y ambientes receptivos que cubran las necesidades de los sujetos. Además, se debe agregar que los apoyos no son para toda la vida. Será obligado analizarlos y darle seguimiento al impacto de sus resultados para valorar su temporalidad de acuerdo con su efectividad; la estrategia o determinación de apoyos será considerada como efectiva si, con los apoyos implementados, se logra la inclusión de los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad intelectual a su comunidad como ciudadanos del mundo.

Los apoyos cumplen varios propósitos:

- » Aumentar el nivel de habilidades adaptativas y capacidades funcionales.
- » Maximizar los logros de la atención relacionada con la salud: física, psicológica, funcional.
- » Identificar las barreras que existen en los contextos/ambientes para minimizarlas o eliminarlas con la intención de facilitar la participación comunitaria de los sujetos.

La manifestación de la sexualidad en cada grupo social y étnico toma formas diferentes de acuerdo con las representaciones culturales. Para orientar al alumnado y sus familias es prioritario conocer, reconocer y respetar esas pautas, además de entender la sexualidad como una fuente de salud, de bienestar y de comunicación.

Al igual que las demás personas, los niños con discapacidad intelectual son seres sexuados y tienen derecho a recibir información sobre salud sexual y reproductiva. Se les ha de enseñar a cuidar su cuerpo, a comprender los cambios corporales que puede sufrir a lo largo de su vida y a manifestar su sexualidad de una manera socialmente aceptada (Hernández, R.).

Tratar la sexualidad como objeto de conocimiento (al incluirlo en el desarrollo curricular) y fortalecer la prevención del abuso trae consigo beneficios en todo el grupo y particularmente en las niñas y niños con discapacidad intelectual debido a que éstos, frecuentemente, sufren diferentes agresiones, entre ellas las de tipo sexual.

Según Verdugo, Alcedo y Aguado, algunos factores extrínsecos que influyen en este tipo de agresión (o abuso sexual) son la estrecha dependencia y la sumisión hacia terceras personas que mantiene el niño/niña con discapacidad intelectual, la presencia de trastornos o carencias de habilidades de comunicación que le impidan comunicar lo ocurrido, la falta de información sexual y la ausencia de formación en habilidades socio-sexuales adecuadas.

El niño/niña que es abusado sexualmente llega a mostrar señales específicas a partir de las cuales se han de tomar medidas oportunas al respecto:

- | | |
|---|---|
| » Un comportamiento o lenguaje con alto contenido sexual. | » Ansiedad, miedos y fobias. |
| » Cambios repentinos de conducta. | » Depresión. |
| » Rechazo repentino a una persona. | » Trastornos alimenticios y alteraciones del sueño. |
| | » Problemas físicos como infecciones vaginales o urinarias, heridas o molestias en los genitales e hinchazón. |

En este tenor, la educación indígena y para culturas migrantes ha de generar prácticas pedagógicas (apoyadas en la familia) que prevengan los abusos sexuales en las niñas y los niños con y sin discapacidad, a través del fortalecimiento de habilidades como:

- | | |
|--|--|
| a) diferenciar entre un contacto adecuado y un contacto abusivo | c) expresar preferencias o gustos |
| b) aprender a decir NO y a resistirse ante lo que no le gusta o desea | d) apropiarse de conductas acordes con cada edad |

En resumen, el enfoque funcional/procesual aporta a la educación de alumnos y alumnas indígenas y/o migrantes con discapacidad intelectual un proceso de atención integral con un impacto prioritario en la socialización, en el comportamiento, en las actividades del hogar, en el acceso y uso de la comunidad, en la asistencia a la salud (bienestar físico, mental, cognitivo, social y emocional) y, a largo plazo, en aspectos como la planeación financiera y la asistencia en el empleo.

En otras palabras, aporta las orientaciones y referencias para garantizar una calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual y las oportunidades para nutrir de contenido social y cultural su proyecto de vida.

EJERCICIO 2

a) ¿Cuál era tu mirada en torno a la discapacidad intelectual antes de leer este apartado?

b) ¿En qué cambió después de la lectura?

c) Discute con tus colegas sobre la importancia del enfoque funcional/procesual para la atención educativa de los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual.

La importancia de hablar sobre la inteligencia

Nunca ha sido fácil definir la inteligencia, aun los especialistas dedicados a su estudio no han estado completamente de acuerdo y al paso del tiempo las concepciones han cambiado.

En este apartado se abordan cuatro posturas surgidas a lo largo del siglo xx, siendo sus máximos exponentes: Lev Semiónovich Vygotsky, Robert Sternberg, Jean Piaget y Howard Gardner.

Los trabajos de Vygotsky, en el marco de la corriente psicológica soviética, conciben a las funciones psicológicas superiores como un producto histórico-cultural surgido de la interacción dialéctica del ser humano con su medio; interacción medida por el uso de instrumentos y herramientas cuyo papel fue decisivo en la transformación del medio natural, el medio social y del hombre mismo. La vida en sociedad es entonces el motor de desarrollo y transformación del ser humano, quien al transformar su medio se transforma a sí mismo.

En este sentido, las funciones psicológicas superiores se construyen en la interacción social, ello equivale a rechazar que esas funciones sean el despliegue de capacidades internas al sujeto y obligan a reconsiderar la dimensión social de las mismas. Por lo tanto, la reconstrucción a nivel individual de esas funciones sólo puede producirse en interacción social mediada por el uso de instrumentos histórico-culturales, de los cuales el lenguaje es el principal.

La postura de Vygotsky considera que en el curso del desarrollo de las personas todas las funciones aparecen dos veces: primero a nivel social o interpsicológico y más adelante a nivel individual o intrapsicológico. De este modo, la interacción social inherente a la situación educativa en la que un niño o niña se encuentra inmerso desde su nacimiento se convierte en el motor de su desarrollo, que pasa por la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico.

Desde esta perspectiva, cobra fundamental importancia el concepto de Zona de desarrollo próximo como síntesis de las ideas de Vygotsky para hacer referencia del espacio que se crea en la interacción social que posibilita la transición arriba mencionada. En términos generales, la Zona de desarrollo próximo se define como el espacio en donde la interacción y la ayuda de otros

permite que una persona pueda trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente, en otras palabras, es un espacio de intersubjetividad.²

Por otro lado, Sternberg, en la segunda mitad del siglo xx, sostiene que la inteligencia:

“[...]es la habilidad intencional para adaptarse a diferentes ambientes, moldearlos y seleccionarlos, así como para lograr propósitos propios y de nuestra sociedad y cultura[...] la conducta inteligente es el producto de la aplicación de estrategias de pensamiento, el manejo rápido y creativo de nuevos problemas y la adaptación a contextos por la selección y remodelamiento del ambiente”.³

Según esta definición, la inteligencia es la forma en que un individuo maneja los cambios en el entorno a lo largo de su vida. Sternberg propone tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. La inteligencia analítica es la habilidad para adquirir y almacenar información, la creativa es la habilidad —fundada en la experiencia— para seleccionar, codificar, combinar y comparar información. Finalmente, la inteligencia práctica es la relacionada con la conducta adaptativa al mundo real.

Para Jean Piaget, en su obra *Seis estudios de psicología*, publicada en 1964, la inteligencia es un proceso evolutivo y es la capacidad que le permite al ser humano construir estructuras mentales (cognoscitivas) que posibilitan una efectiva adaptación e interacción con el ambiente.

En su marco teórico, expresa que el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia surgen de la propia actividad mental del individuo a través del proceso de asimilación—acomodación que detona una equilibración—desequilibración—equilibración mejorante de las estructuras cognoscitivas, con el que se obtienen niveles cada vez mayores de desarrollo.

Piaget considera que el desarrollo de la inteligencia implica la apropiación paulatina de los objetos de aprendizaje por parte del sujeto, a partir de su propia actividad cognoscitiva, y que su progreso ha de fundamentarse en la “asimilación” de los elementos externos a las estructuras mentales en evolución.

² Onrubia, J. (1993). “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas” en Coll, C. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

³ Sternberg, R., Detterman, Douglas (2003). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Ediciones Pirámide.

Para Piaget, una vez que un objeto de aprendizaje se asimila, la función de los disequilibrios y de los conflictos es la misma en cuanto a mecanismos de desarrollo, puesto que constituyen el motor que cumple la función de desencadenadores para construir un nuevo conocimiento. Por lo tanto, es evidente que hay que buscar la fuente real de progreso en la reequilibración, naturalmente no en el sentido de una vuelta a la forma anterior de equilibrio, sino en el de una equilibración mejorante o maximizadora como lo expresaba Piaget, la cual conduce a niveles mayores de desarrollo. En este sentido, sin el desequilibrio, no se habría producido una reequilibración con la mejora obtenida.

La equilibración mejorante permite la acomodación del objeto de conocimiento, lo que implica una modificación cualitativa en la estructura cognoscitiva del individuo que permite nuevas formas de asimilación. Por lo tanto, la acomodación es un cambio cualitativo en la forma de aprehender el conocimiento y desarrollar la inteligencia.

Por ejemplo, un alumno o alumna se acerca a la lengua escrita (objeto de conocimiento) dotado de ciertas estructuras intelectuales que le permiten ver al objeto de cierta manera y extraer de él cierta información, misma que es asimilada por dichas estructuras. Al interactuar de manera cotidiana con la lengua escrita, asimilan nueva información del objeto de conocimiento que le produce modificaciones (acomodaciones) en las estructuras intelectuales, de tal manera que cuando el sujeto se acerca nuevamente al objeto lo ve de manera distinta a como lo había visto originalmente y es otra la información que ahora le es relevante. Sus hallazgos se modifican sucesivamente conforme lo hacen sus estructuras cognoscitivas, construyéndose el conocimiento sobre el objeto.

Para comprender este proceso, Piaget recurre a dos postulados:

1. Todo esquema de asimilación tiende a alimentarse, es decir, a incorporar los elementos exteriores a él y compatibles con su naturaleza. Este postulado considera como necesaria la actividad del sujeto, pero no implica por sí misma la construcción de novedades.

2. Todo esquema de asimilación se encuentra obligado a acomodar los elementos que asimila, es decir, a modificarse en función de sus particularidades, pero sin perder por ello su continuidad y ni sus anteriores poderes de asimilación. Este postulado afirma la necesidad de un equilibrio entre asimilación y acomodación.⁴

De esta manera existe un progreso constructivo, hay reorganizaciones parciales que en algunos momentos serán estructuraciones totales. Las estructuras nuevas son relativamente estables, en ciertos dominios y tiempos, hasta que nuevas crisis cognitivas lleven a una reestructuración. Para que el niño pase de un estado a otro de mayor nivel en el desarrollo ha de emplear los esquemas que ya posee, pero en el plano de las estructuras, lo que interesa es cómo pasa de un estado menor a uno mayor de conocimiento.

La teoría de la equilibración mejorante de Piaget cobra relevancia pues es el factor fundamental de desarrollo cognoscitivo, ya que la visión dinámica de la equilibración abre con amplitud a construcciones de conocimiento siempre posibles.

Otro estudioso de la inteligencia es Howard Gardner quien, hacia 1983, define la inteligencia como: “conjunto de habilidades para resolver problemas o para diseñar productos que se valoran en uno o más escenarios culturales”.⁵

Gardner desarrolla la teoría de las Inteligencias Múltiples y con ella amplía el campo de estudio de la inteligencia, al proponer que para desarrollarse en cada ámbito de la vida se necesita una inteligencia diferente. Por ejemplo, hay quienes destacan en el arte pero no en los deportes, hay quienes son brillantes en el ámbito académico pero tienen dificultades para interactuar con los demás, etcétera.

Un aspecto relevante de su planteamiento es que define a la inteligencia como una capacidad y la convierte en una destreza, en el sentido de que se puede modificar, es decir, que las potencialidades de los seres humanos se desarrollan de acuerdo con el contexto social en el que viven, con las experiencias a que han sido expuestos y con la educación que reciben.

Las inteligencias múltiples de Gardner son las siguientes:

⁴ *Ibid.*, pp. 143-169.

⁵ **Gardner, Howard.** *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* México, Fondo de Cultura Económica, (1994).

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER

Musical	» Habilidades para producir y apreciar ritmos, tonos y timbres; aprecio por las formas de expresividad musical. » Capacidad de pensar musicalmente, de oír patrones, reconocerlos y recordarlos.
Corporal-cinestésica	» Habilidades para controlar los movimientos del cuerpo y para manejar objetos con destreza.
Lógico-matemática	» Capacidad para pensar de una forma lógica y comprender los patrones y principios de un sistema. Sensibilidad y capacidad de discernir esquemas lógicos, habilidad para manejar largas cadenas de razonamientos.
Lingüística	» Capacidad para expresar pensamientos, ideas, sentimientos y habilidad para entender a otras personas y sus palabras. Sensibilidad a los sonidos, ritmos y significados de las palabras. Sensibilidad a las diferentes funciones del lenguaje. En los contextos indígenas y de migrantes jornaleros agrícolas, está muy desarrollada debido a que muchos niños son bilingües.
Espacial	» Capacidad para representar el mundo en términos espaciales. Capacidades para percibir con precisión el mundo visual-espacial y para realizar transformaciones en las percepciones iniciales.
Interpersonal	» Capacidades para discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de otras personas.
Intrapersonal	» Capacidad de entenderse a sí mismo, conocer quién se es, cómo reaccionar. Es conocer aspectos internos, muchas de estas personas reconocen cuando necesitan ayuda. Acceso a los propios pensamientos y la capacidad de distinguir entre ellos y utilizarlos para dirigir la conducta; conocimiento de la propias fortalezas, debilidades, deseos e inteligencia.
Naturalística	» Capacidad para distinguir entre los seres vivos así como sensibilidad para apreciar otros aspectos del mundo natural. Seguramente los niños que viven en pueblos indígenas y los migrantes jornaleros agrícolas, tienen este tipo de inteligencia muy desarrollada.

Fuente: Adaptado de **Gardner y Hatch** (en: Woolfolk, 1999; Klingler & Vadillo, 2001).

Hecho este breve repaso sobre algunas formas de concebir la inteligencia y sobre cómo el conocimiento se construye, es evidente que los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual aprenderán si se consideran los siguientes planteamientos:

- » Un contexto enriquecido que brinda oportunidades de aprendizaje, es decir, que las condiciones del contexto propician su participación activa y los involucra en los actos de la vida de su comunidad y de la escuela y, con ello, les permite usar las herramientas sociales y culturales para construir su conocimiento y desarrollar su inteligencia.
- » La implantación de estrategias en donde logren el dominio de lo básico en un grado aceptable, para lo cual habrá que emplear más tiempo y más recursos en unos estudiantes que en otros.
- » El impulso y promoción de una pedagogía que no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar, sino en una que reconoce a la diversidad y que establece actividades diferenciadas, sustentadas en un diseño creativo y el establecimiento de interacciones.
- » El desarrollo y el aprendizaje se potencializan a partir de alimentar los intereses del alumnado y abrir sus caminos, al proporcionárseles las ayudas y los recursos necesarios.
- » La consideración de que los materiales y los recursos didácticos son un apoyo con los que se plantean niveles de dificultad y capacidad de reto y motivación para el alumnado.
- » La inteligencia se construye y se desarrolla de acuerdo con las oportunidades que brinda el entorno, por lo tanto, implica ofrecer los apoyos necesarios al tener como punto de partida lo que los alumnos y las alumnas saben, hacen, piensan y dicen.

Pensar en la inteligencia como una capacidad que se puede desarrollar de acuerdo con las oportunidades de participación con el entorno abre un enorme campo de posibilidades; permite a los docentes centrarse en lo que los alumnos y alumnas son capaces de hacer, y no en sus carencias.

Reconocer que el conocimiento se construye y que hay diferentes formas de expresarlo abre las posibilidades de admitir que todos los alumnos y las alumnas, no sólo aquellos que presentan discapacidad intelectual, tienen aptitudes diferentes y que una buena educación ha de propiciar que todas se desarrollen.

En resumen, la importancia de hablar sobre la inteligencia radica en recuperar las aportaciones de la psicología en el ámbito de la educación, para construir una concepción de los alumnos y de las alumnas con discapacidad intelectual como sujetos de aprendizaje a lo largo de la vida, y de la práctica docente como una tarea social y cultural.

EJERCICIO 3

- 1.- Reflexiona y conversa con tus compañeros sobre la forma particular de entender la inteligencia y sus implicaciones positivas o negativas para la atención educativa de los alumnos y las alumnas, particularmente aquellos que presentan discapacidad intelectual.
- 2.- Reconoce, junto con tus compañeros y compañeras, qué acciones dentro del aula y la escuela permiten la participación activa de todo el alumnado, y cuáles pueden llegar a convertirse en barreras para el desarrollo de la inteligencia.



LA DIVERSIDAD EN MI SALÓN DE CLASES



Hablar de diversidad significa valorar la riqueza humana al reconocer que cada sujeto es único e irrepetible, condición suficiente para concluir que la sociedad se conforma por las diferencias entre las personas.

La diversidad, por lo tanto, se concreta por el reconocimiento de que los sujetos se diferencian entre sí por su condición física, social, étnica, cultural, lingüística, religiosa, familiar, política, económica y cognitiva. Es esta presencia heterogénea de personas la que asegura la riqueza en los contextos y evidencia el valor de esta heterogeneidad para el crecimiento y desarrollo propiamente humano.

En un sentido educativo, la diversidad en el salón de clases es la riqueza de los alumnos y las alumnas expresada en sus características propias, en sus condiciones de vida, en sus necesidades formativas, en sus orígenes familiares, en sus contextos y situaciones sociales y culturales, en su lengua materna, en los niveles de bilingüismo, en sus expectativas escolares, en los proyectos de vida que persiguen. Dicho de otra manera, son las diferencias objetivas y subjetivas del alumnado las que dan unidad a la tarea social y cultural de la escuela.

De acuerdo con estas premisas, las escuelas de educación indígena y los albergues de los campamentos migrantes han de acoger, desde esta concepción, a los alumnos y las alumnas con discapacidad, así como incluir en el trabajo del aula los conocimientos de los pueblos originarios y de las culturas migrantes.

La diversidad en el salón de clases y en el marco de la educación inclusiva abre las posibilidades para que el profesor crezca profesionalmente, lo motiva a buscar soluciones a las necesidades del alumnado, a modificar su práctica en el aula, a crear estrategias para afianzar valores, a encontrar la manera de involucrar a madres, padres y a otros agentes educativos comunitarios en los logros educativos de todos los alumnos y las alumnas.

Valorar al alumnado por sus capacidades y sus posibilidades es concebir la inclusión como una oportunidad de crecimiento para todos. Ello exige un docente de actitud proactiva, con una práctica pedagógica reflexiva y flexible que respete las diferencias y las aproveche para propiciar el enriquecimiento colectivo. El/la docente proactivo (a) genera expectativas positivas y flexibles hacia niñas y niños con discapacidad intelectual, lo cual favorece su formación integral, por ello:

- » Evita el uso de etiquetas negativas.
- » No permite que nadie los etiquete.
- » Impide las comparaciones.
- » Reconoce la diferencia como parte inherente de cada niño o niña.
- » Genera prácticas diversificadas para todos.

Pautas para promover el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual

En la escuela hay pautas y recursos que se han de aprovechar para facilitar la inclusión de alumnos/alumnas con discapacidad intelectual a la comunidad educativa. Los conocimientos y la experiencia de las maestras y los maestros son recursos esenciales para la elección y construcción de estrategias con este fin. Los espacios de formación y las redes presenciales y virtuales son también imprescindibles.

Algunas de las pautas y los recursos que se han de poner en marcha para promover el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual son:

1. Apoyo entre el alumnado: aprendizaje colaborativo entre estudiantes.
2. Educadores/educadoras que promueven la inclusión.
3. Padres/Madres que exigen atención educativa para sus hijos e hijas con discapacidad intelectual.
4. Intercambio de conocimientos y experiencias.
5. Materiales de apoyo para maestras y maestros, así como ofertas de formación.
6. Instituciones vinculadas con la atención de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual.
7. Sensibilización y cambio en la comunidad educativa.
8. Mejoras en las condiciones del aula para promover el aprendizaje: ubicación en el salón, la integración organizativa, mantener el orden, adoptar rutinas de trabajo estables, fomentar un clima de respeto y confianza y elaborar un reglamento del salón.
9. Promoción de habilidades de pensamiento.
10. Graduación de la complejidad de contenidos y actividades para lograr un aprendizaje.
11. Diseño de proyectos de aula como una herramienta para globalizar el conocimiento.

EJERCICIO 4

- 1.- Registra de manera colectiva las implicaciones de cada una de las pautas y de los recursos para promover el aprendizaje del alumno o alumna con discapacidad intelectual que asiste a la escuela.
- 2.- Conversa con tus compañeros/compañeras y determinen las pautas o recursos prioritarios que deben poner en marcha a corto plazo para promover el aprendizaje de los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual.
- 3.- Determina con otros maestros y maestras las acciones que deben desarrollar para fortalecer el trabajo con las familias y con la comunidad, a fin de promover aprendizajes.
- 4.- Caracteriza tu práctica educativa para reconocer la presencia cotidiana de estas once pautas o recursos que movilizan el aprendizaje de los alumnos y las alumnas del grupo y particularmente de aquéllos con discapacidad intelectual.
- 5.- Ubica estas pautas o recursos que se han propuesto cuando revises el *Plan* y los *Programas de Estudio*, así como el *Marco Curricular de Educación Indígena* del nivel que atiendes.

Sensibilización y cambio en mi comunidad educativa

En la escuela y dentro de la comunidad educativa se han de eliminar actitudes discriminatorias como: evitar que los alumnos o las alumnas con discapacidad intelectual participen en actividades dentro y fuera del aula, excluirlos de los juegos durante el recreo; querer ayudarlos en todo; no atenderlos porque retrasan al resto del grupo; no permitirles comportarse de acuerdo con las normas del grupo; no darles tiempo suficiente para realizar cierta tarea; no diversificar métodos, materiales, estrategias y recursos para que se apropien de los contenidos curriculares.

La discriminación, como expresa la Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), ocurre cuando mostramos un trato desfavorable o un desprecio inmerecido a una determinada persona o grupo, por alguna de sus características físicas o su forma de vida. Identificar los pensamientos, sentimientos y acciones que envuelven a estas actitudes discriminatorias es el primer paso para cambiarlas

La importancia de una práctica diversificada y las respuestas específicas

En educación indígena y para población migrante, la diversificación es el principio de los Marcos Curriculares que plantea los tratamientos pedagógicos que parten de la realidad escolar en la que se manifiesta la diversidad social, étnica, cultural, lingüística y de capacidades. El punto de partida es la contextualización, es decir, la indagación de las prácticas sociales y culturales y su inclusión a las secuencias de aprendizaje (actividades, situaciones didácticas o secuencias didácticas).

La diversidad en el salón de clases exige pues la diversificación de la pedagogía, lo que implica igualmente la implementación de estrategias diversificadas para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y particularmente para aquellos alumnos y alumnas indígenas y migrantes con alguna discapacidad. Este principio cobra relevancia porque resulta imposible la homogeneidad de formas de trabajar donde se pide lo mismo a todos los niños.

Lo anterior se concreta en las condiciones organizativas del aula, en las metodologías que se impulsan para construir aprendizajes y desarrollar competencias, en el uso de diversos materiales, así como en el diseño de las formas de participación de todos.

Al tomar en cuenta estos factores se identifican las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en la escuela y en las aulas a las que se enfrenta el alumnado, así como las diversas formas para disminuirlas o evitarlas. Esto conduce a una enseñanza que diversifica para que las actividades e interacciones en el aula sean oportunidades altamente significativas de aprendizaje para alumnos y alumnas.

En este sentido las **estrategias diversificadas** se inscriben en el respeto al proceso, al estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual, a partir de una enseñanza acorde con los campos de formación de la Educación Básica y los ámbitos y campos formativos de los Marcos Curriculares de la Educación Indígena, que emplea de forma creativa e innovadora materiales, recursos, situaciones y secuencias didácticas, propuestas metodológicas, tiempos, formas de interacción y organizativas, espacios para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada alumno y alumna, particularmente de aquellos con discapacidad intelectual.

Las estrategias diversificadas fortalecen el trabajo docente en el aula al considerar que lo más importante es el aprendizaje de los alumnos y las alumnas y no la discapacidad intelectual, que el aula y la escuela son los espacios formativos para la diversidad del alumnado, que alumnos y alumnas indígenas y migrantes con discapacidad intelectual aprenden de manera práctica y concreta cuando los conocimientos se vinculan con su entorno social y cultural, cuando las estrategias diversificadas aumentan sus posibilidades de desarrollo autónomo, cuando se promueven y fomentan habilidades sociales y de interacción, cuando se les permite su inclusión plena, cuando los aprendizajes se inscriben en sus intereses y motivaciones, y así como cuando éstos son transferidos y utilizados en su vida cotidiana.

Por otra parte, la implementación de estrategias específicas tiene la intención de asegurar la plena accesibilidad de los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad intelectual al uso competente del lenguaje oral y escrito en forma bilingüe de las lenguas nacionales (indígenas y el español) al aprendizaje para la resolución de problemas matemáticos, al uso de los recursos tecnológicos, a la promoción del auto-cuidado, así como del trabajo colaborativo, poniendo a disposición del aprendizaje de estos alumnos y alumnas los recursos metodológicos y didácticos derivados de procesos de investigación en diversas disciplinas científicas.

La implementación de estrategias específicas para la atención educativa de los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad intelectual ofrece la oportunidad de acceder a una formación integral, orientada a la construcción y manejo de conocimientos declarativos y procedimentales incluyendo los actitudinales (actitudes, normas y valores) a partir de las competencias que desarrolla a lo largo de la vida, para incorporarse exitosamente a la sociedad. Con ello se da cumplimiento a lo estipulado por la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en su Artículo 24, al asegurar que los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual desarrollen plenamente su potencial para participar de manera efectiva en la sociedad.

Tal y como se ha reiterado a lo largo del documento, se ha de incluir al alumno o alumna con discapacidad intelectual en el desarrollo de las situaciones de aprendizaje que el grupo está llevando a cabo, para ello los maestros y maestras organizan su trabajo en torno a los principios, habilidades y conceptos básicos de cada campo o asignatura. De manera que los estudiantes con menor nivel de desarrollo y aprendizaje se concentran en capacidades y nociones fundamentales, mientras que conforme el logro de aprendizajes cada alumno/alumna se ocupa de manejar aspectos más complejos.

Para diversificar el trabajo en el aula, maestras y maestros han de modificar contenido, proceso y producto: el contenido es lo que se quiere que los alumnos aprendan y los aprendizajes es lo que se busca que logren; el proceso son las actividades diseñadas y desarrolladas, las metodologías utilizadas con los recursos didácticos que han de emplearse; los productos son los vehículos a través de los cuales demuestran y amplían lo aprendido.

EJERCICIO 5

Revisa el cuadro siguiente para ampliar la información y obtener algunas ideas sobre cómo modificar el trabajo, basándose en el perfil grupal y en el alumno:

	CONTENIDO	PROCESO	PRODUCTO
QUÉ DIVERSIFICAR	Es lo que se pretende que aprendan: lo que se enseña.	Es la oportunidad de los alumnos para asimilar el contenido, los conceptos y las destrezas que se le presentan, para ello requieren de tiempo.	Es lo que se obtiene y da muestra a largo plazo de lo que el alumno ha aprendido; sirve para diagnosticar el conocimiento, la comprensión y la destreza.
CÓMO DIVERSIFICAR	» Enseñanza basada en conceptos: entender antes de memorizar. » Uso de textos y recursos variados: adecuar los niveles de complejidad, abstracción, profundidad y amplitud. » Contrato de aprendizaje: libertad en el empleo del tiempo en clase, para realizar una tarea responsable y efectiva. » Lecciones breves: con base en el diagnóstico de la comprensión del alumno. » Asegurar acceso a información en la lengua materna.	» Actividades eficaces (progresan nivel de comprensión cada vez más complejo). » Interesantes (utilizar una o más destrezas). » Actividades diferenciadas (que se realicen de diversas maneras en variados niveles de complejidad y en lapsos de tiempo variables; con variados grados de apoyo).	» Centrado en el tema o en el concepto. » Aplicación de destrezas y habilidades. » Puesta en práctica de las ideas claves. » Utilización de las técnicas propias del ámbito, campo formativo y/o asignatura. » Partir de problemas reales. » Múltiples formas de expresión.

CON QUÉ

- » Compañeros de lectura.
- » Grabaciones de audio y video (de los alumnos de grados superiores).
- » Programas de cómputo variados.
- » Guías temáticas.
- » Sumarios de ideas claves o preguntas de una unidad.
- » Diagrama de conceptos.
- » Tutorías de pares y adultos.
- » Apoyo de la tecnología.

- » Registros de aprendizaje (Diario, agenda, organizador gráfico).
- » Resolución creativa de problemas.
- » Centros de aprendizaje.
- » Centros o grupos de interés.
- » Contratos de aprendizaje.
- » Talleres literarios.
- » Interpretación de roles.
- » Carteles optativos.
- » Rompecabezas.
- » Diagrama de conceptos.

- » Escalonar producciones.
- » Estudio independiente.
- » Productos basados en el trabajo colectivo.
- » Criterios negociados.
- » Pautas graduadas.
- » Orientaciones basadas en diferentes tipos de inteligencias.
- » Investigación en grupo.

EJERCICIO 6

1.- Enlista las estrategias diversificadas que implementas cotidianamente en tu práctica docente.

2.- Analiza con tus compañeros/compañeras la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente para implementar una pedagogía de la diversidad.

3.- Ubica con tus compañeros/compañeras cuándo y por qué es pertinente implementar estrategias específicas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad.

SEGUNDA PARTE

**SUGERENCIAS DIDÁCTICAS
PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA DE ALUMNOS
Y ALUMNAS INDÍGENAS
Y MIGRANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

La atención educativa de los alumnos y alumnas indígenas y migrantes con discapacidad intelectual representa un reto, toda vez que implica una serie de acciones que permitan reconocer las condiciones que dificultan o limitan su proceso de aprendizaje y de participación presentes en cada contexto educativo, y la puesta en marcha de estrategias específicas a partir de las cuales se generen experiencias didácticas que promuevan el máximo desarrollo de sus competencias.

La segunda parte de esta *Guía-cuaderno* tiene la intención de compartir sugerencias didácticas con las y los docentes de Educación Indígena que resulten en detonantes de una atención educativa diversificada que responda óptimamente a las necesidades educativas de todo el alumnado, pero fundamentalmente de aquellos con discapacidad intelectual. Este planteamiento se realiza para Educación Inicial, Preescolar y Primaria, considerando los propósitos de cada nivel educativo.

Las sugerencias se circunscriben al logro de los propósitos que establecen los *Marcos Curriculares de la Educación Indígena y para la población migrante*, así como del *Plan de Estudios y los Programas 2011* de Educación Básica; recuperan el enfoque para la enseñanza de los campos formativos y las asignaturas, y ponen especial énfasis en la práctica docente como generadora de ambientes de aprendizaje estimulantes que reten las capacidades del alumnado y que apuesten por su desarrollo y formación integral para el logro de su proyecto de vida.

¿QUÉ ASPECTOS FOCALIZAR PARA LA ATENCIÓN DE UN NIÑO O NIÑA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL?



Para la atención educativa del alumnado indígena y migrante con discapacidad intelectual resulta fundamental que el o la docente promueva en la cotidianidad de sus acciones (a través de actividades, situaciones y secuencias didácticas, estas últimas como proyectos y talleres entre otras posibilidades), la participación permanente de los niños, las niñas y los jóvenes y, asimismo, que diversifique las actividades de acuerdo con las necesidades educativas de cada alumno y alumna. En otras palabras, la atención educativa debe ofrecerse bajo los principios de equidad e igualdad de oportunidades, lo cual no significa dar a todos lo mismo, sino “dar a cada quien lo que necesita”. Este principio es también válido e importante en lo referente a la organización dentro del grupo (trabajo individual, por parejas, en equipos, etcétera), por lo que es necesario implementar formas diversas que permitan a los estudiantes exponer sus ideas y manifestar sus competencias en situaciones que les representen retos diferentes de comunicación y socialización, y la construcción de aprendizajes propiamente académicos.

El conocimiento que el docente tenga de cada uno de sus alumnos y alumnas es esencial para la construcción de una planeación que recupere la diversidad de su aula. En este sentido, la observación y la evaluación permanente hacen posible reconocer aspectos tales como sus intereses, su actitud y disposición ante el aprendizaje, sus capacidades y nivel de desempeño curricular, las formas en que dan sentido a los conocimientos para relacionarlos con otros y para resolver situaciones problemáticas, entre otros aspectos.

Desplegar una enseñanza centrada en los estudiantes tiene una perspectiva de construir una escuela para todos, en la que el o la docente imagina, organiza y anima situaciones de aprendizaje óptimas en las que se establecen de manera permanente relaciones entre los conocimientos de las diferentes disciplinas, y en las que se reta al alumnado a llevar a cabo un proyecto, a resolver y plantear problemas, a participar en la evaluación de sus logros e incluso a establecer sus propios objetivos de aprendizaje.

La forma en que está organizado tu salón de clases: el espacio físico, el mobiliario, las normas, el clima en las relaciones interpersonales, el uso del tiempo y el tipo de rutinas establecidas pueden influir positiva o negativamente en el desempeño del alumno o alumna con discapacidad intelectual.

Un trabajo diversificado en el aula tiene como punto de partida las siguientes premisas:⁶

- » Todos los y las estudiantes son únicos y particulares en experiencias personales, aptitudes, intereses, lenguaje, cultura y manera de aprender.

⁶ Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. México: SEP. Biblioteca de Actualización del Maestro.

- » Los y las docentes necesitan identificar el nivel de competencia curricular de cada uno de sus alumnos y alumnas como punto de referencia para organizar las situaciones de aprendizaje.
- » Valorar las diferencias entre el estudiantado representa una oportunidad para un aprendizaje mutuo.
- » Las situaciones de aprendizaje son las que tienen que ajustarse a las necesidades de los y las estudiantes, y no éstos a las actividades propuestas por el docente.
- » Cada experiencia de aprendizaje debe motivar al alumnado a seguir aprendiendo.
- » La diversificación del proceso de enseñanza no sólo beneficia a los alumnos y alumnas con discapacidad, sino a todos los estudiantes.

El desarrollo de proyectos didácticos es una estrategia con diferentes beneficios pedagógicos y formativos que promueve y facilita la diversificación en el aula, puesto que parte de situaciones reales y que son de interés para los alumnos y las alumnas. Asimismo, dada su flexibilidad, responde a las diferencias en cuanto a ritmos de aprendizaje, habilidades y necesidades educativas, genera un trabajo colaborativo, facilita la construcción de espacios y formas de interacción social. Además, promueve el desarrollo y el fortalecimiento de la autonomía y la toma de decisiones, incentiva habilidades para la organización e indagación, y favorece la integración de los contenidos de aprendizaje.

La metodología de proyectos es una propuesta central de la Dirección General de Educación Indígena para la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes de educación inicial, preescolar y primaria, dado que permite al docente la contextualización y diversificación a través de la indagación de los conocimientos de los pueblos originarios por parte de las y los estudiantes.⁷

El *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena* reconoce en el *método de proyectos*, una alternativa pedagógica que reúne las siguientes características:

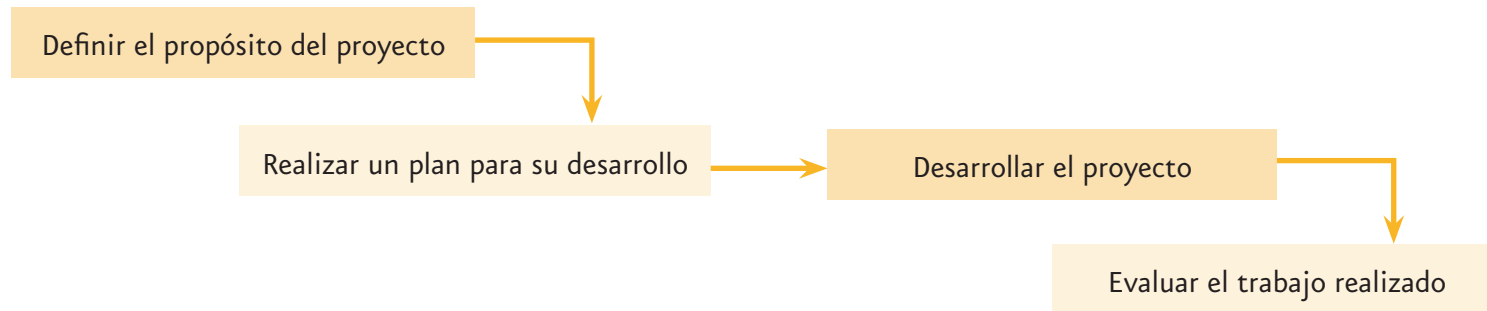
- » Permite al docente abordar diversos contenidos curriculares de manera integrada.
- » Promueve el uso y aplicación de las competencias del alumnado en situaciones prácticas y en un ambiente social, para enfrentar y resolver problemas interesantes.

⁷ Para profundizar sobre la metodología de proyectos se sugiere la revisión de los *Marcos Curriculares para la Educación Indígena* y del *Plan y Programas de Estudios 2011* de la Educación Básica, así como los trabajos de Carol Ann Tomlinson sobre el aula diversificada.

- » Presenta situaciones dentro de la escuela que los niños y las niñas realizan cotidianamente fuera ella.
- » Genera situaciones que implican la actividad individual y la participación en equipo.
- » Plantea situaciones pedagógicas que ponen en contacto al alumnado de manera organizada con su cultura y con la sociedad a la que pertenece.

Para que un proyecto impacte en el desarrollo de las competencias de todos los alumnos y las alumnas tiene que resultar placentero y al mismo tiempo educativo, tiene que facilitar el aprendizaje y articularse con las condiciones de vida de alumnos y alumnas. Su planeación implica cuatro momentos:

MOMENTOS PARA LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA CON FUNDAMENTO EN EL MÉTODO DE PROYECTOS⁸



Puesto que un proyecto aborda diversas experiencias que se complementan y desarrollan al mismo tiempo, plasmarlo de manera gráfica ayuda a tener claridad de los aspectos que se van a abordar y de las actividades por desarrollar. Su expresión gráfica a través de un esquema o mapa mental permite también establecer la ruta que se asegure, de manera que el o la docente puede anticipar situaciones o escenarios que supone se presentarán a partir del tema central del proyecto. Éstas se determinan en función de las preguntas que se plantean los alumnos y de los aprendizajes esperados propuestos en el *Marco Curricular* de cada nivel educativo. El mapa anterior es únicamente un punto de referencia para realizar la planeación docente.

8 Zabala, Antoni (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó, p. 202.

El tópico del proyecto es el *pretexto* para desarrollar, trabajar y alcanzar los aprendizajes y los escenarios que surgen a partir de éste, mismos que ofrecen la posibilidad de desarrollar otros contenidos y diversas actividades.

La planeación del proyecto implica, entre otras cosas: definir su nombre y la temporalidad para su realización, identificar los aprendizajes esperados, y de ellos los imprescindibles dentro de los conocimientos propios de la comunidad, así como los vínculos y relaciones que guardan con los aprendizajes descritos en el *Plan* y los *Programas de estudio*, considerar la flexibilidad curricular, describir el proceso del proyecto así como el producto o los productos que se obtendrán. Para realizar la planeación es indispensable considerar las características de los alumnos y las alumnas, teniendo presente, de manera muy particular, al alumnado con discapacidad, ya que estas características son la base para definir los aprendizajes por alcanzar, en las secuencias de las actividades y en los productos.

A continuación se presenta, a manera de ejemplo, el **diseño de un proyecto didáctico** que se inspira en la fiesta de San Juan, una celebración local de tradición tzeltal que se lleva a cabo en el mes de junio en Guaquitepec, Chiapas. En ella destaca la participación de los “musiqueros”, banda de músicos que tocan la flauta, el tambor, el violín y la guitarra durante todo el día recorriendo las calles y, en la noche, en la iglesia del pueblo.⁹ En torno a esta fiesta tradicional de la localidad el o la docente planea una serie de actividades y experiencias para que los niños y las niñas logren los siguientes aprendizajes esperados y se enriquezcan con la misma (esta lista no es ni exhaustiva ni fija):

“Los musiqueros de la fiesta de San Juan en Guaquitepec, Chiapas”

Características generales del grupo:

El centro se encuentra en Guaquitepec, poblado del estado de Chiapas habitado por tzeltales.

- a) *Intervalo de edades*: El grupo está integrado por 5 niñas y 6 niños, entre los cuales se encuentran una niña y un niño de un año de edad, de los restantes sus edades fluctúan entre los 2 y 4 años. La mayoría tiene hermanas y/o hermanos mayores.

⁹ SEP (2010). *Serie Ventana a mi Comunidad. Volumen 6. Tzeltales. La fiesta de San Juan*. México: SEP. Video disponible en: www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1100:tzeltales-la-fieta-de-san-juan&catid=66:ventana-a-mi-comunidad&Itemid=200010

- b) Participación de agentes educativos comunitarios:** En todos los casos se cuenta con el respaldo de la madre y ocasionalmente con el del padre, puesto que a veces se encuentran desligados de la educación escolar de sus hijos, debido a sus labores de agricultura o ganadería.
- c) Prácticas sociales y culturales de la lengua tzeltal y el español:** La niña y el niño de un año de edad emiten algunas palabras en tzeltal, mientras que los infantes de dos años han empezado a hablar en tzeltal con cierta fluidez y los de tres, además de hablar su lengua originaria, reconocen y emplean dentro de su lenguaje cotidiano palabras en español.
- d) Disposición para establecer relaciones sociales:** Para la mitad del grupo es el primer acercamiento al Centro de Educación Inicial Indígena (CEII), dada esta situación se observan un poco tímidos pero empiezan a relacionarse con sus compañeras y compañeros.

Características de Enrique (niño con discapacidad intelectual)

Enrique, a quien le dicen sus compañeros Quique, tiene cuatro años de edad y es el menor de tres hermanos, es un niño con discapacidad intelectual que fue detectado por la docente a partir de sus dificultades de lenguaje. La maestra orientó a los padres para que acudieran al Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), ellos atendieron a la sugerencia. En esa institución, después de aplicar algunas pruebas, diagnosticaron discapacidad intelectual.

Su discapacidad no ha sido un impedimento para su inclusión en el CEII; él ha demostrado voluntad e iniciativa en los procesos de interacción con sus compañeras y compañeros, comparte sus juguetes y permite que le apoyen en algunas actividades.

Quique presenta dificultades de lenguaje, principalmente en la estructuración morfosintáctica (no utiliza sujeto y predicado, sólo usa o un sustantivo, a manera de sujeto o un verbo, frecuentemente en infinitivo) y en la comprensión del significado de algunas palabras, sobre todo las que no tienen relación directa con él. Le cuesta trabajo seguir instrucciones que impliquen realizar más de una acción.

Se desplaza con autonomía dentro del salón de clases y manipula objetos, no presenta dificultades significativas en psicomotricidad fina, pero sí tiene una dificultad moderada en psicomotricidad gruesa, le cuesta trabajo hacer movimientos que exijan velocidad y un gran esfuerzo.

Sus lapsos de atención suelen ser breves (no más de cinco minutos) y no puede permanecer quieto. Domina la noción espacial (lejos-cerca), de tiempo (día-noche) y de tamaño (grande-pequeño). Enuncia la serie numérica oral hasta el 4 en tzeltal; reconoce colores primarios (rojo, amarillo y azul), algunas texturas (suave y duro) y sonidos de algunos animales (caballos, burros, cerdos).

Aspectos identificados como relevantes en la planeación didáctica para la acción de la práctica educativa:

Para la diversificación de los procesos didácticos y de evaluación, hacer énfasis en la atención de las necesidades educativas de Enrique.

En el desarrollo pertinente de la propuesta didáctica se requiere de la participación comprometida de las madres y de los padres de las niñas y los niños; lo que permitirá la construcción de un ambiente favorable para facilitar su aprendizaje. Previo al inicio del proyecto didáctico, se les informará el propósito formativo que se persigue y se concertarán acciones y acuerdos que faciliten el trabajo conjunto entre el CEII y las familias (como son las visitas domiciliarias). A los padres de Enrique se les explicarán las actividades específicas que habrán de desarrollar, con el objetivo de potenciar el proceso de aprendizaje de su hijo, además de realizar visitas a su hogar durante el desarrollo del proyecto didáctico, para constatar la congruencia de las prácticas que se generan dentro de la familia con las que propone la escuela.

Centro de Interés: Como parte de la fiesta de San Juan en Guaquitepec, Chiapas, que acontece en el mes de junio, las niñas y los niños de mayor edad del grupo participaron en diferentes actividades dentro de las ceremonias realizadas. Entre las actividades que les causaron mayor interés se encuentra la de acompañar a los “musiqueros” por las calles del pueblo.

Manifestaron que acompañar a los músicos fue muy agradable, ya que pudieron escucharlos y verlos tocar la flauta, el tambor, el violín y la guitarra durante todo el día y la noche en la iglesia, y cuando las personas grandes y los niños bailaban para estar en paz con los abuelos y abuelas (*Ventana a mi comunidad*, 2011).

A partir del interés mostrado por los alumnos se recuperará el conocimiento sobre la música tradicional como parte medular del proyecto didáctico.

Aprendizajes esperados

Que los Alumnos:

- » Se reconozcan como parte de un grupo social, cultural y lingüístico a partir de las expresiones culturales que se generan en su comunidad.
- » Explore e identifiquen objetos y expresiones culturales de su grupo social y cultural.
- » Valoren la música como una expresión cultural.
- » Identifiquen y comprendan secuencias.
- » Manifiesten sus emociones y sentimientos a partir de expresiones estéticas acordes con sus pautas sociales y culturales.
- » Se interesen y valoren el origen de sus expresiones culturales.
- » Experimenten expresiones culturales y valoren las manifestaciones artísticas de su comunidad.

En cada caso o en cada comunidad, las fiestas o celebraciones tradicionales propias podrán ser utilizadas como motivación en beneficio de los alumnos y las alumnas de las escuelas de educación indígena y de los albergues de los campos migrantes. Por lo tanto, es necesario que, al realizar la planeación, se recupere e incluya la cultura y la cosmovisión de la comunidad para detonar aprendizajes significativos en torno al evento en cuestión.

Sesión 1	
Título: Reconociendo las expresiones culturales de mi comunidad. Organización: semicírculo.	Diversificación curricular
Encuadre: Se agradece la presencia y el interés de madres y padres en la formación de las niñas y los niños; se explica cómo se pretende llevar a cabo el proyecto, cuál es la dinámica grupal que se desea establecer, cuántas sesiones se busca trabajar y cuál es el propósito final que se persigue con el desarrollo del proyecto.	
Nota: Un día antes la maestra invitó a un miembro de la comunidad con amplio conocimiento de las costumbres originarias. Se procura que la persona invitada sea originaria del pueblo y posea un saber amplio de las fiestas de la comunidad.	
Desarrollo: La docente inicia la sesión preguntando a las niñas y a los niños: ¿Alguna vez han asistido a la fiesta de San Juan? ¿Qué se festeja? ¿Por qué se festeja? ¿Sus papás han participado en este festejo? Y ustedes, ¿han participado? Después de la intervención de diferentes niños, la maestra pide al agente educativo de la comunidad invitado que narre al grupo el origen y el significado que tiene la fiesta de San Juan para los tzeltales y para el poblado de Guaquitepec. La maestra apoya la narración con fotografías que ilustran la fiesta: la caminata de los capitanes, los diversos platillos que se guisan o el baile. Una vez finalizada la narración, la maestra abre un espacio de diálogo grupal donde sugiere a los infantes expresar sus dudas o aportar aspectos de la fiesta de San Juan que les sean interesantes. Las preguntas y aportaciones hechas por las niñas y los niños y los familiares se recuperan para orientar la plática. Al concluir la actividad la maestra promueve entre madres y padres la recuperación de las prácticas culturales y sociales en el hogar, pidiéndoles que en casa sigan platicando y explicando a sus hijas/hijos la importancia de la fiesta de San Juan y la trascendencia de la música, lo cual se abordará en la siguiente sesión.	La maestra explica a los padres de Quique la necesidad de que en diferentes momentos del proyecto han de desarrollar actividades específicas y que el niño deberá recibir un apoyo adicional que facilite su aprendizaje. Previo al desarrollo de la sesión la maestra pide a los padres de Quique que platiquen con su hijo sobre la fiesta de San Juan. De ser posible, que le muestren fotos para que recuerde los festejos. Se pide a los padres de Quique que recuerden con su hijo la música de la fiesta de San Juan; para esto, se les sugiere que canten y tarareen la música o utilicen objetos alusivos a este festejo.

Sesión 2	
Tema: Los instrumentos musicales de la banda del pueblo. Organización: Semicírculo. Nota: Días antes de la sesión la maestra consigue la flauta, el tambor, el violín y la guitarra que emplean los músicos del pueblo en la fiesta de San Juan, además solicita la asistencia de un “músico” para el desarrollo de la sesión. Éste deberá tener un conocimiento profundo sobre el origen y el desarrollo de la comunidad y su relación con la música. Desarrollo: El trabajo se realiza al aire libre. La docente pide a los agentes que coloquen a su hija o hijo entre sus piernas o sobre sus piernas, y solicita al músico que explique al grupo qué instrumento toca, la trascendencia de la música en la comunidad y el significado de ésta en cada una de las ceremonias desarrolladas en la fiesta de San Juan. Al finalizar la intervención del músico, el o la docente, con la ayuda de los agentes educativos, muestra a las niñas y a los niños los instrumentos musicales de la banda del pueblo, y les pide identificar cada uno de ellos, esto con el propósito de recuperar la experiencia que los niños tienen al respecto. Al concluir las participaciones de los infantes, la maestra pide al músico invitado que diga el nombre de cada uno de los instrumentos y toque cada uno de ellos. Durante este ejercicio la docente destaca las coincidencias que haya habido entre las respuestas de los infantes y el nombre de cada instrumento que vaya mencionado el músico; además, solicita al grupo que traten de imitar el sonido que emiten los instrumentos usando su cuerpo: palmas, plantas de los pies, garganta y boca. Posteriormente pide a las niñas, niños y agentes que formen dos equipos: al equipo 1 le entrega el violín y el tambor, y al equipo 2 la guitarra y la flauta. Conformados los equipos solicita a los infantes que exploren el instrumento: que comparen su tamaño (grande-pequeño), su peso (pesado-ligero), textura, color y el sonido que emite (grave, agudo), la comparación se orienta a partir de las preguntas que la maestra o el maestro generen. Al concluir el ejercicio de exploración, el o la docente recolecta nuevamente los instrumentos y pide a los infantes cerrar los ojos. Solicita al músico que una vez más toque los instrumentos uno por uno, al tiempo que los infantes intentan adivinar cómo se llama el instrumento que fue tocado. Para verificar si sus respuestas fueron correctas pide al grupo que abran los ojos y observen el instrumento que fue tocado. Para concluir la sesión se pide al músico que toque una pieza musical para el grupo. Nota: Puedes aprovechar para planear otra secuencia en la que abordes los otros componentes del sonido: intensidad y tono. También para trabajar largo y corto pulsando los instrumentos en tiempos cortos o largos para que identifiquen la diferencia.	Diversificación curricular Para Quique es importante contar con más tiempo para la exploración, la observación y la manipulación de los instrumentos musicales. La maestra y los padres de Quique le apoyan en la identificación y pronunciación del nombre del instrumento.

Sesión 3	
Tema: Una aproximación a la construcción de los instrumentos musicales. Organización: En equipos.	Diversificación curricular
Nota: La sesión se divide en dos momentos: a) Visita a la comunidad cercana y b) Recuperación de ideas sobre lo observado en la visita a la comunidad; éstos se abordan en dos días de trabajo. La docente investiga sobre alguna comunidad cercana donde se elaboren instrumentos musicales de la región, con el propósito de conocer los tipos de instrumentos —o instrumento— que se elaboran en el lugar y los diferentes materiales que se emplean en su construcción.	
Desarrollo: Madres, padres y la maestra se organizan para realizar la visita con las niñas y los niños al taller o espacio donde se elaboran los instrumentos musicales que utiliza la banda de la comunidad de Guaquitepec. La maestra pide a la persona que elabora los instrumentos musicales mostrar y explicar al grupo cómo lo hace, qué materiales emplea, qué colores utiliza para su decoración y de qué tamaños los confecciona. La maestra interviene con preguntas a sus alumnas y alumnos para recuperar los conocimientos de los infantes. De regreso al Centro de Educación Inicial Indígena, la docente coloca en la pared cuatro hojas de papel <i>bond</i>, como encabezado cada hoja tendrá la imagen de un instrumento (hoja 1: la flauta; hoja 2: el tambor; hoja 3: el violín; hoja 4: la guitarra. En cada una de las hojas de papel <i>bond</i> se encuentran dibujadas las siluetas del instrumento. Con base en las imágenes la maestra pide a las niñas y a los niños que identifiquen cada uno de los instrumentos musicales y pregunta: ¿Cuál es la flauta, cuáles el tambor, la guitarra, el violín? ¿Cuál elabora el señor que visitamos? ¿Cómo lo hace? ¿Qué materiales utiliza? ¿De qué colores lo pinta? Después de haberlos identificado entrega a cada infante una hoja en blanco y pide que dibujen el instrumento que más les haya agradado. Agentes educativos podrán apoyar esta tarea, especialmente en el caso de Quique y los niños más pequeños. Una vez que todos los niños finalizan su dibujo, se les pide que lo peguen en la hoja de papel <i>bond</i> que corresponda (por ejemplo: el dibujo de una flauta va en la hoja 1).	Las ilustraciones permanecen pegadas en el salón para que Quique recurra a ellas las veces que necesite hacerlo.

Para concluir, la maestra forma equipos de trabajo y reparte a cada grupo cuatro dibujos de diferentes tamaños de cada instrumento (por ejemplo cuatro flautas, cuatro tambores, cuatro violines, cuatro guitarras). Una vez distribuidos los dibujos, la docente pide que, por equipos, las ordenen de la más grande a la más chica y peguen las secuencias en alguna parte visible del salón. El ejercicio puede repetirse varias veces con diferentes instrumentos.

Nota: Antes de concluir la sesión el maestro o la maestra indica al grupo los materiales necesarios para la construcción de su instrumento musical para trabajar la próxima sesión, para ello debe considerar lo siguiente:

Debe formar tres equipos; buscará que éstos se conformen de un número proporcional de niñas y niños, que tengan diferentes edades y niveles de desarrollo para promover el trabajo colaborativo en el grupo. A cada equipo se le asigna la construcción de un instrumento: equipo 1 tambor, equipo 2 guitarra, y equipo 3 maraca.

Los materiales que se requieren para cada instrumento se especifican, en láminas, con imágenes.

Para la construcción del tambor: una caja de cartón redonda o cuadrada; papel grueso o plástico; pegamento blanco, tijeras y dos palos de madera gruesos. En el caso de la guitarra: una caja de cartón mediana (de galletas o zapatos), ligas largas, tachuelas, la tapa de un frasco de unos 20 cm. de diámetro y tijeras. Para la maraca: una caña o vara gruesa de 20cm de largo, vaso de plástico de $\frac{1}{4}$ de litro, granos de maíz, frijoles o pequeñas piedras; cartón; tijeras; pegamento blanco.

Se pide que cada equipo se organice para recolectar los materiales con apoyo de agentes educativos promoviendo el reciclado en casa y en las tienditas de la comunidad.

Si es necesario, ayudar a Quique a ubicar su instrumento.

La maestra busca que en el equipo al que se integra Quique sus compañeros le muestren cariño y respeto.

A Quique se le pueden dar sólo tres tamaños o se le dan tarjetas con instrumentos grandes y chicos y se le pide que los separe: en un lado pega los grandes y en otro los chicos.

Después de la clase, pida a los padres que en casa repitan varias veces las mismas secuencias. Que aprovechen esa actividad para seguir repasando el vocabulario

Sesión 4

Tema: Construyendo un instrumento musical.

Organización: Equipos de diferente edad y/o nivel de desarrollo.

Desarrollo:

La o el docente comienza la clase preguntando a los niños si recuerdan la visita del día anterior y cómo se hacen los instrumentos musicales. Anima a los niños a platicar lo que recuerdan. Enseguida les comenta que ellos también pueden hacer instrumentos musicales.

Pide al grupo que reintegren los equipos de trabajo, cada grupo tendrá el apoyo de al menos un agente educativo comunitario; posteriormente se dan las instrucciones sobre la construcción de los instrumentos musicales, las cuales están escritas en tzeltal y español, y representadas con imágenes; para cada equipo hay una hoja bond que especifica la secuencia de construcción. Si se presenta alguna duda en el proceso de construcción, la maestra apoya con explicaciones y se apoya de las imágenes.

Construcción del tambor de cartón:

- » Quitar una tapa de la caja de manera que quede abierta por la parte de arriba; cubrir la parte descubierta con papel grueso (cartulina) o plástico, dejar que el papel o plástico tenga algunas pestañas alrededor para pegarlas en las paredes externas de la caja, de manera que quede completamente cerrada; forrarse la caja y decorarla; los dos palos de madera servirán de baquetas, éstas pueden pintarse al gusto de niñas y niños con dibujos de animales, figuras geométricas, letras, notas musicales, o con semillas, hojas secas, lentejuela, chaquira, pintura, etcétera.

Construcción de la guitarra:

- » Trazar en el centro de la caja un círculo de unos 10 cm de diámetro, para ello puede utilizarse la tapa redonda de algún frasco; recortar el círculo trazado; colocar varias ligas a lo largo de la caja, y se sujetan con las tachuelas de tal manera que queden tensas y pasen sobre el hoyo que se hizo a la caja; se decora la caja al gusto del equipo.

Construcción de la maraca de vaso:

- » Cortar un círculo de cartón de la medida de la boca del vaso de plástico. Cortar en el centro del círculo de cartón un orificio del diámetro de la vara. Llenar la tercera parte del vaso con frijoles, maíz u otras semillas o pequeñas piedras). Pegar el círculo de cartón en la boca del vaso de plástico. Insertar la vara en el orificio del cartón y fijarla, ésta será de donde el niño y la niña tomen la maraca; decorar según lo deseen niñas y niños con animales, figuras, letras, etcétera.

Diversificación curricular

Un día antes de la sesión, la docente pide a los padres de Quique que exploren los materiales que utilizará al día siguiente. Que repase el nombre de esos materiales y que se le expliquen de qué manera deberá construir su instrumento.

Para Quique las instrucciones son dadas a través de oraciones simples que especifican paso a paso lo que debe hacer. Los padres apoyan en esta tarea.

A Quique se le asignan funciones específicas como: trazar el círculo de la guitarra; cortar, con ayuda de sus padres, el papel para el tambor o llenar el vaso con maíz para la maraca.

Se puede crear un fichero, para trabajar vocabulario, con tarjetas que ilustren los materiales o los instrumentos musicales que se van a utilizar, o que se estén utilizando. El fichero puede ser acumulativo aprovechando lo que se trabaje en cada sesión y posteriormente separar por campos semánticos.

La maestra monitorea la construcción del instrumento y corrobora la participación de niños y niñas en la actividad; en algunos casos ofrece ayuda específica a los infantes que lo requieren.

Una vez que los niños y niñas finalizan la construcción del instrumento, la docente pide al grupo que prueben su utilidad haciendo uso de éste imitando al músico cuando lo toca en la banda de la comunidad, al tiempo que tararean o cantan una canción, buscando que identifique el sonido que hace el tambor, la guitarra, la maraca y las diferencias entre cada uno de ellos.

La docente pide a niñas y niños que toquen su instrumento en función del número de aplausos: cuando la maestra aplaude una vez, los músicos del Centro de Educación Inicial Indígena tocan una sola vez su instrumento; cuando la maestra aplaude dos veces, tocan los instrumentos dos veces, etcétera, y cuando la maestra dice ¡Libre!, los “músicos” tocan sus instrumentos las veces que desean hasta que la maestra dice ¡Alto!

En el caso de las y los pequeños de un año los padres los sostienen en su regazo y los apoyan en los movimientos para seguir el ritmo que marca la maestra.

Para concluir el proyecto la docente pide a agentes educativos su opinión sobre el trabajo realizado, y hace preguntas al grupo: ¿Quién quiere explicar cómo hizo su instrumento? ¿Qué materiales usaron para hacerlo? ¿Se acuerdan cómo se hace y por qué se hace la fiesta de San Juan? ¿Les gusta la música de la banda del pueblo? ¿Les gustó este proyecto? ¿Por qué?

Los instrumentos elaborados se exponen en el Centro de Educación Inicial Indígena o en algún otro espacio de la localidad, con el propósito de que la comunidad reconozca la importancia de la música y la trascendencia de la recuperación de los conocimientos y prácticas culturales, y de hacer partícipes a las niñas y los niños en ello como una oportunidad de aprendizaje.

Quique trabaja sobre la construcción del instrumento que le corresponde a su equipo. Sólo se le brindan las instrucciones paso a paso. Cada paso con enunciados cortos y con los materiales en mano.

La planeación del proyecto, así como su evaluación, son componentes de un mismo proceso y se complementan entre sí. En este sentido es necesario realizar una evaluación con enfoque formativo que permita identificar al mismo tiempo los logros de los todos alumnos y las alumnas en general y, en particular, de aquellos con discapacidad en función de los aprendizajes esperados y los aspectos de la planeación docente que resultara pertinente mejorar o cambiar.

En los siguientes apartados, se proponen sugerencias didácticas específicas para los niveles de Educación Inicial, Preescolar y Primaria, con los que se pretende contribuir al fortalecimiento de la práctica docente.

EJERCICIO 7

- 1.- Revisa detenidamente el desarrollo del proyecto anterior e identifica qué se diversificó: contenido, proceso o producto. De acuerdo con las características de tu grupo y de tus alumnos con discapacidad intelectual, haz otra propuesta de diversificación.
- 2.- Comenta con tus compañeros si la secuencia didáctica y las formas de diversificarla responden a las características de tu alumno o alumna con discapacidad intelectual.
- 3.- Estudien las formas de diversificar el trabajo en cada campo formativo, y propongan otras situaciones que tengan que ver con los intereses que han detectado en su grupo.



SUGERENCIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN INICIAL



En nuestro país la educación inicial comienza desde los 45 días de nacido hasta los dos años once meses de edad.¹⁰ En ese periodo, el niño progresivamente adquiere el lenguaje, se sienta sin dificultad, aprende a caminar, es independiente en ciertas actividades de cuidado personal (vestirse, alimentarse e ir al baño), se relaciona con otros niños/niñas, jóvenes y adultos por periodos de tiempo cortos, fundamentalmente de manera lúdica.

En el caso de un niño o niña con discapacidad intelectual, el desarrollo de estas capacidades y habilidades se puede postergar cierto tiempo y es a través de la observación que el o la docente realiza en sus actividades, que puede detectar manifestaciones de desarrollos más lentos que el del grupo en general en aspectos como: el desarrollo motor (sentarse, gatear y caminar, balbucear, aprender a hablar, alcanzar y agarrar y soltar objetos), dificultad en procesos de pensamiento y aspectos socio-afectivos (para recordar cosas, comprender las normas sociales, comprender las consecuencias de sus acciones, resolver problemas, hablar), lo que puede estar indicando un trastorno del desarrollo debido a una discapacidad intelectual. En este sentido, también se tomará en consideración la información ofrecida al respecto por los padres o madres de familia, quienes podrán aportar datos muy precisos sobre los avances regulares o esperados de sus hijos o hijas, o la falta de ellos.

La identificación de niños o niñas con discapacidad intelectual, desde la educación inicial, permite poner a su disposición una intervención educativa oportuna desde los primeros años que asegure su máximo desarrollo y su formación integral. Por lo tanto, la educación que se dé en los Centros de Educa-

Pon atención a lo siguiente:

Para encontrar indicadores de una posible discapacidad intelectual, es importante observar las actividades que realizan las niñas y los niños. Quienes presentan esta condición pueden mostrar retrasos o dificultades en varias de las siguientes destrezas, habilidades o desarrollos (Nota: una sola de estas características **de manera aislada** no podrá ser catalogada como discapacidad intelectual, ya que ésta es una condición que tiene efectos sobre el desarrollo general del individuo.):

Retraso en:

1. Sentarse, gatear o caminar
2. Balbucear
3. Aprender a hablar
4. Alcanzar y empuñar juguetes
5. En sonreír espontáneamente

Dificultad para:

1. Recordar cosas
2. Comprender las normas sociales
3. Comprender las consecuencias de sus acciones
4. Resolver problemas
5. Hablar

¹⁰ SEP-DGEI. (2009). *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*. México: SEP

ción Inicial Indígena, en los que se atiende población en situación migrante y en general en cualquier centro educativo al que asista población indígena o migrante con discapacidad intelectual, se ha de enfocar en que alcancen los mismos propósitos y aprendizajes esperados para la Educación Inicial, mediante el uso de estrategias que enfatizan la diversificación de la enseñanza para potenciar sus capacidades cognitivas, lingüísticas, motoras y socioafectivas.

Teniendo conocimiento claro de las potencialidades del alumnado y de sus necesidades educativas, es posible construir proyectos didácticos que permitan la diversificación; es por ello importante considerar la evaluación inicial del alumnado a partir de los planteamientos del *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena* para reconocer sus aptitudes, el nivel de desarrollo de las habilidades motoras, intelectuales, de comunicación y su situación particular en cuanto a lengua y cultura. También es preciso que las y los docentes, los padres, las madres y otros agentes educativos mantengan altas expectativas sobre el desempeño de todo el alumnado y sobre sus posibilidades de formación integral.

Las sugerencias para la educación inicial pretenden ofrecer a las y los docentes parámetros generales para enriquecer su planeación docente e impactar en el logro de los aprendizajes esperados en los *ámbitos de acción educativa* de este nivel, que son:

- » Identidad personal, social, cultural y de género
- » Lenguaje, comunicación y expresión estética
- » Pensamiento lógico-matemático
- » Interacción con el mundo
- » Salud

Las actividades sugeridas con frecuencia impactan en más de un ámbito, por la naturaleza misma del proceso de aprendizaje, en el que convergen y se influyen mutuamente distintos campos del desarrollo humano (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motor).

Desde el nacimiento y hasta los 2 años de edad, el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas depende en gran medida de la información provista por los sentidos (vista, oído, tacto, olfato, gusto) y del movimiento de su cuerpo en la interacción

con su entorno. Mirar, tomar, escuchar, sentir su cuerpo, manipular objetos concretos permite al niño o la niña conocer el espacio y las cosas que le rodean.

Un niño o niña con discapacidad intelectual transita por los mismos momentos de desarrollo cognitivo, motor, biológico, afectivo y social que cualquier otro individuo; sin embargo, no siempre culminan en el mismo logro, ni se da en los mismos tiempos; en otras palabras, existirán algunas limitaciones o le llevará un poco más de tiempo dependiendo de las condiciones particulares de cada persona y de las oportunidades de apoyo que se les brinde en cada contexto. Es por esta razón que la estimulación temprana en educación inicial representa un medio idóneo para asegurar su desarrollo integral, para estimular su capacidad sensorial y su capacidad de atención, para que el niño o la niña con discapacidad intelectual construya conceptos sobre el entorno, a partir de la organización de experiencias de aprendizaje que:

- » Estimulen y favorezcan el uso de todos los sentidos (vista, olfato, gusto, tacto y audición), para la percepción de objetos, su uso en la vida cotidiana y el establecimiento de diferencias o relaciones con otros objetos a partir del reconocimiento de sus características, etcétera.
- » Promuevan permanentemente su movimiento corporal, el desplazamiento y la manipulación de objetos.
- » Favorezcan la interacción con los compañeros y compañeras del grupo, y con otros integrantes de la escuela y de la comunidad.

En el aula y con las familias existe una gran diversidad de actividades que contribuyen a desarrollar las capacidades de los niños y las niñas, y a estimular sus procesos de percepción. Ninguno de los sentidos podrá estar descuidado, se deberá estimular todos de manera sistemática y continua en ambientes donde todo tenga sentido y razón de ser y, especialmente, en los que puedan desarrollarse y aprender jugando y divirtiéndose.

- » Para estimular el **tacto** es importante animar a los niños y las niñas a explorar objetos de distintas formas, pesos y tamaños (frutas, piedras, plantas, utensilios, juguetes, entre otros) así como materiales de diversas texturas, consistencias y temperaturas (semillas, papillas, telas, polvos, líquidos). En casa, acariciarlo, hacerle cosquillas y motivarlo a establecer contacto físico con sus padres y hermanos, son aspectos que no sólo favorecen su percepción y aprendizaje sino también su desarrollo afectivo y emocional.

- » Acercarles distintos elementos que tengan olor: frutas, hojas, esencias, fomentar que se familiaricen con ellos, los identifiquen y los diferencien, estimula el desarrollo del **olfato** y favorece su aprendizaje.
- » Darles a probar alimentos de distintos sabores, consistencias y temperaturas, permitirles que lleven a su boca objetos que no sean peligrosos (ni tóxicos, ni sucios), estimula el sentido del **gusto**.
- » El sentido del **oído** se estimula cuando se establece una comunicación verbal continua con los niños y con las niñas, al cantarles y al promover su participación en los momentos en que la familia se reúne. Promover el acercamiento y manipulación de objetos que hacen distintos sonidos (como sonajas), ponerles música, acercarlos a los animales domésticos e imitar y promover que imiten los sonidos que hacen, llevarlos a sitios concurridos de la comunidad, como el mercado, o donde haya sonidos armoniosos (cerca de árboles, a la hora en que cantan los pájaros, de una ventana cuando llueve, al ensayo de una banda musical). Todas las anteriores son ejemplos de experiencias a través de las cuales los niños y las niñas aprenden de su entorno y de ellos mismos-
- » Actividades en las que entren en contacto con diversos objetos de colores que contrasten, especialmente rojo, blanco y negro,¹¹ colocar un móvil o un “atrapasueños” a su alcance, atarles un globo inflado a la muñeca de la mano (esto únicamente cuando estén al cuidado de un adulto), mover objetos de colores frente a él, con diferentes trayectorias y velocidades, estimula su sentido de la **vista**, amplía su conocimiento y su interés por el mundo que le rodea.
- » El desarrollo de la **motricidad** se fortalece al proporcionarles masajes en el cuerpo, mover sus extremidades y cabeza, apoyarlos para que paulatinamente controlen su cabeza, se sienten o se pongan de pie, giren sobre sí mismos, gateen y caminen de acuerdo con su nivel de desarrollo. Hacer que sientan los cambios de velocidad en relación con la forma de caminar de la madre o del padre mientras lo cargan con un rebozo o en brazos, estimula el autocontrol de su cuerpo. Permitirles que se desplacen por la casa (caminando o gateando), eliminando objetos con los que pueda golpear, también estimula su desarrollo motor y al mismo tiempo motiva su independencia.

¹¹ Los bebés siguen una secuencia en el desarrollo de su visión: en los primeros meses, les llaman la atención los contrastes de colores (no el color ni la forma), principalmente entre el negro, el blanco y el rojo. Posteriormente, observará con más atención los volúmenes y las formas que irán progresivamente desde las más simples y planas hasta las más complejas. (Briones & Correas en: Espejo (2005) III Congreso Virtual INTEREDVISUAL sobre La Autonomía Personal de Personas con Ceguera o Deficiencia Visual.

Como se mencionó con anterioridad, el niño o niña con discapacidad intelectual (al igual que el resto de sus compañeros y compañeras) aprende al relacionarse e interactuar con su medio natural, social y cultural, situación que se potencia al participar en experiencias pedagógicas y didácticas en las cuales se establecen las condiciones necesarias para que desarrolle al máximo sus capacidades psicomotoras, intelectuales, sociales, emocionales y un concepto positivo de sí mismo que lo anime a enfrentar nuevos retos y a seguir aprendiendo.

En este sentido, hay que favorecer el desarrollo de competencias que les permitan resolver diferentes tipos de problemas que les impliquen retos cognitivos, físicos, emocionales y sociales, mediante el desarrollo de actividades que les brinden la oportunidad para actuar de forma independiente, que promuevan su autonomía y les permita tiempo suficiente para realizar cada una de las actividades en las que participen, condición que implica no hacer las cosas por ellos pero sí respetar su ritmo de aprendizaje. Por otra parte, es igualmente importante reconocer sus logros permanentemente, lo cual les motiva a seguir desarrollando sus capacidades.

Otro aspecto importante en el desarrollo integral de los niños y niñas con discapacidad intelectual es el lenguaje y la comunicación oral. En su desarrollo, la influencia del medio social y cultural juega un papel fundamental (al igual que en cualquier otro infante). Se les deberá hablar constantemente y con claridad, en su entorno familiar y en el escolar, en la lengua que se use en familia y, en la medida de lo posible, se promueve un bilingüismo simultáneo, haciendo énfasis en decir los nombres de todo lo que les rodea con apoyos visuales: lo que se utiliza para su cuidado personal, para la comida, aseo y juego. Asimismo se le dirán verbalmente las órdenes que se requieran para ello, de manera concreta y precisa, para ofrecerles un modelo lingüístico rico a partir del cual podrán obtener los parámetros para el desarrollo de su lengua oral. De igual manera, se hará un esfuerzo especial para escuchar siempre sus expresiones verbales y tratar tanto de entenderlas como de ayudarles a completarlas de manera fácil y

Según Bruner, desde muy temprana edad los niños comienzan la adquisición del lenguaje. Esto sucede cuando la madre, el padre u otro cuidador y el niño o niña crean una estructura predecible de acción bilateral que se puede convertir en un pequeño universo en el que los participantes se comunican y construyen una realidad compartida. A esas estructuras les dio el nombre de Formatos y los clasificó en tres:

» **De acción conjunta:** niño y adulto actúan sobre un objeto de forma conjunta.

» **De atención conjunta:** adulto y niño atienden conjuntamente un objeto.

» **Mixto:** Atención y acción conjunta.

En los tres formatos, adulto y niño se involucran en la misma tarea y aseguran la interacción, se ponen de acuerdo sobre los procedimientos, por ejemplo cuándo, dónde y cómo iniciar o terminar el juego. Estos juegos son importantes porque su dominio permite apropiarse de aspectos fundamentales para el diálogo y el desarrollo del lenguaje propiamente dicho.

mediante juegos verbales. Se les brinda también la oportunidad de ser escuchados en las actividades cotidianas del hogar y en la escuela, así como promover que expresen libremente sus emociones, pensamientos y aprendizajes. De esta manera, cada uno y cada una podrá alcanzar un óptimo desarrollo.¹²

La forma en que los niños y las niñas van descubriendo las funciones del lenguaje depende en gran medida de las relaciones que se establecen entre ellos, los adultos y los objetos; estas interacciones les permiten saber que ciertas acciones provocan una reacción. Por ejemplo, el niño o niña dirige la mirada hacia algún objeto y el adulto reacciona preguntándole si lo quiere, se lo acerca o le indica su nombre.

En la tabla siguiente se muestran algunos ejemplos de actividades a través de las cuales los y las docentes pueden promover el logro de los aprendizajes esperados en los ámbitos de acción educativa ya mencionados (1. Identidad personal, social, cultural y de género; 2. Lenguaje, comunicación y expresión estética; 3. Pensamiento lógico matemático; 4. Interacción con el mundo, y 5. Salud).

¹² SEP-DGEI. (2010). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo III. Caracterización del servicio*. México: SEP-DGEI., p. 37.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS EN EDUCACIÓN INICIAL

Ámbitos de acción educativa	Aprendizaje esperado Se manifiesta cuando:	Sugerencias didácticas	Actividades
» Lenguaje comunicación y expresión estética	» Identifican y nombran personas, animales, plantas, objetos, sentimientos y situaciones (fenómeno, hecho). » Incrementan poco a poco su vocabulario al comunicarse. » Reaccionan a las entonaciones de voz. » Identifican estados de ánimo y sentimientos en la forma de hablar de otros: enojo, alegría, tristeza, cariño, miedo.	Hablarle desde los primeros días de nacido buscando que comprenda lo que se le dice, empleando diversos tonos de voz y un vocabulario amplio.	» Que escuche su nombre, el de las personas, los lugares y las cosas. Que escuche descripciones y narraciones de situaciones. » Emplear diversos tonos de voz, expresiones y un vocabulario amplio.
» Lenguaje comunicación y expresión estética	» Expresan con gestos y emisiones preverbales lo que quieren, aprenden y sienten. » Reaccionan con gestos y/o expresiones preverbales a mensajes corporales acompañados de palabras. » Reaccionan con gestos y/o expresiones preverbales o verbales a distintos tipos de intención comunicativa: instrucciones, jugar con palabras, expresar gustos, entre otros.	Atender, interpretar y dar respuesta a cualquier intención comunicativa del niño.	» Promover que mire algún objeto, persona; situación, fenómeno. » Observar sus gestos, llanto, sonrisas, balbuceos, señalamientos, a partir de ellas, reforzar la comunicación con palabras y gestos o cambiar de acción de acuerdo con sus reacciones. » Si dirige su mirada hacia la madre o al padre, platicar de lo que pasa a su alrededor; si señala algo decirle algo sobre el objeto que señala “mira, qué bonita la flor”, “¿te gusta la flor?”, etcétera.
» Lenguaje comunicación y expresión estética	» Participan en juegos de lenguaje (cantos, rimas, “palabras inventadas”, adivinanzas, trabalenguas) que les permiten reflexionar sobre el lenguaje y ampliar su expresión comunicativa y lingüística.	Llevar a cabo cantos y juegos.	» Invitarlo a que siga una canción o un juego. Por ejemplo: “Tortillitas de manteca...” “Tengo manita, no tengo manita...” “Caminando por el monte una pulga me encontré...”

Ámbitos de acción educativa	Aprendizaje esperado Se manifiesta cuando:	Sugerencias didácticas	Actividades
» Lenguaje, comunicación y expresión estética; así como » Identidad personal, social, cultural y de género	» Participan en situaciones comunicativas en las que progresivamente utilizan el lenguaje con intenciones diversas, como: preguntar, solicitar, colaborar, rechazar, contar (un cuento), aprender, afirmarse, etcétera. » Disfrutan el sonido y el ritmo de la música; lo siguen con movimientos corporales libres; golpean objetos para marcar ritmos. » Observan expresiones culturales como las danzas y bailes, la alfarería, la forma en que se acostumbra a moler el maíz en su comunidad. » Observan y disfrutan las danzas tradicionales de su comunidad; bailan junto a su padre o madre en los preparativos y en las fiestas tradicionales, portando su traje de ceremonia.	Involucrarlo en las actividades familiares, tanto en las cotidianas como en las especiales. Aprovechar diversas situaciones para convertirlas en motivo de comunicación.	Asistir con el niño o la niña a las actividades familiares y comunitarias. Que mire las danzas, que escuche la música, que baile y aplauda, que coma con todos. Pedirle que narre lo que ve, a quien ve, lo que hacen. Platicar sobre lo que se ve, escucha, come; y lo que estas actividades le significan.
» Lenguaje, comunicación y expresión estética, así como » Pensamiento lógico-matemático	» Imita gestos, sonidos y movimientos que producen las personas que los rodean. » Disfrutan el sonido y el ritmo de la música; lo siguen con movimientos corporales libres; golpean objetos para marcar ritmos. » Identifican secuencias de patrones de diversos tipos (dos palmadas, una palmada, por ejemplo) y los reproducen.	Invitarlo a seguir patrones rítmicos.	Hacer que escuche y siga diferentes ritmos. Con las palmas de las manos y los pies imitar secuencias rítmicas sencillas: palmada-palmada-palmada; palmada-silencio-palmada; etcétera.

Ámbitos de acción educativa	Aprendizaje esperado Se manifiesta cuando:	Sugerencias didácticas	Actividades
» Pensamiento lógico-matemático; así como » Identidad personal, social, cultural y de género	» Identifican acciones que indican el momento de alimentarlo, dormirlo, bañarlo y cambiarlo —rutinas cotidianas y tiempos familiares—: cuando se les pone una servilleta como babero, cuando oyen el chapotear del agua; cuando se apaga la luz. » Se adaptan a los horarios de alimentación, aseo y sueño. » Comienzan a conocer el significado de la prohibición. » Empiezan a controlar conductas de agresión, llanto y enojo. » Conocen que hay normas familiares y comunitarias. » Ponen límites al tiempo de sus juegos.	Establecer rutinas, límites y orden desde los primeros meses de vida.	Definir el horario de comida, de sueño, de aseo. Respetar las mismas reglas que sus hermanos. Tener lugares determinados para las cosas y mantenerlas en orden. Establecer límites desde los primeros meses de vida.
» Identidad personal, social, cultural y de género	» Deciden, de acuerdo con sus preferencias, entre las opciones que se les proponen. » Eligen un objeto entre varios. » Conocen que hay normas familiares y comunitarias.	Promover que tome decisiones desde muy pequeño.	Ofrecerle dos papillas o alimentos para que escoja cuál se come primero; más adelante se le pedirá que escoja la ropa que quiera ponerse o el lugar que quiera visitar. No es aceptable que el niño escoja por ejemplo no bañarse, éste es un hábito no negociable.
» Identidad personal, social, cultural y de género	» Comienzan a conocer el significado de la prohibición. » Empiezan a controlar conductas de agresión, llanto y enojo. » Conocen que hay normas familiares y comunitarias. » Solicitan ayuda cuando la situación los sobrepasa. » Expresan qué actividades les gustan, las que no y las que les resultan difíciles.	Favorecer el desarrollo de la tolerancia a la frustración.	Consolarlo en sus fracasos y animarlo a intentarlo nuevamente, sus padres pueden hablarle y explicarle que no siempre logramos lo que nos proponemos en el primer intento.

En la escuela y en el aula es necesario ofrecer las experiencias de aprendizaje para que los niños y las niñas con discapacidad intelectual participen junto con sus compañeros en todas las actividades que se desarrollen, aprendan lo mismo que todos y desarrollen sus competencias al máximo. Posiblemente requieran más tiempo para conceptualizar y aprender, o necesiten una mayor variedad de materiales; lo importante es reconocer sus posibilidades, valorar sus logros y ofrecerles los apoyos que requieran.

En los proyectos didácticos que se propongan para favorecer el aprendizaje y la participación del niño o la niña con discapacidad intelectual no es necesario asignarle actividades ajenas al contenido que se aborda, lo importante es graduar el nivel de complejidad de las mismas y adecuar las formas de evaluación para identificar su avance en el logro de los aprendizajes esperados. La diversificación de la enseñanza se lleva a cabo con todo el grupo, en función de las posibilidades y los intereses de los alumnos y de las alumnas.

EJERCICIO 8

Consulta los ámbitos de acción educativa del *Marco Curricular de Educación Inicial Indígena*, Fascículo IV, y elabora una planeación didáctica que contemple la flexibilización del currículum para la atención educativa del niño o la niña con discapacidad intelectual, centrada en algunos aprendizajes esperados, donde utilice habilidades intelectuales que le permitan establecer relaciones lógicas: agrupar, quitar, poner, clasificar, entre otras habilidades.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR



Los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantil se manifiestan de manera integral y dinámica y son el resultado de la interacción entre factores internos (biológicos y psicológicos) y factores externos (sociales y culturales) que se influyen mutuamente.

Cuando los niños y las niñas participan en experiencias educativas ponen en práctica capacidades de orden afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motor, y cuando uno de estos campos se desarrolla impacta en el desarrollo de los otros. En otras palabras, los aprendizajes de los distintos ámbitos del desarrollo humano concurren simultáneamente. El hecho de ubicar los aprendizajes en campos formativos es una cuestión práctica que facilita su comprensión y la focalización de las acciones docentes para promover su adquisición.

Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante, se organiza en cinco campos formativos: Identidad personal, social, cultural y de género; Lenguaje, comunicación y expresión estética; Pensamiento lógico-matemático; Interacción con el mundo y Salud, los cuales guardan relación con los campos de formación del *Plan de estudios 2011* y con los campos formativos del *Programa de estudios* del nivel Preescolar, de la siguiente manera:

Campos de Formación para la Educación Básica	Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante	Campos formativos del Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar
Desarrollo personal y para la convivencia	Identidad personal, social, cultural y de género	Desarrollo personal y social
Lenguaje y comunicación	Lenguaje, comunicación y expresión estética	Lenguaje y comunicación
		Expresión y apreciación artística
Pensamiento matemático	Pensamiento lógico-matemático	Pensamiento matemático
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Interacción con el mundo	Exploración y conocimiento del mundo
	Salud	Desarrollo físico y salud

En ellos se reconoce el carácter integral y dinámico de los procesos de desarrollo y de aprendizaje, así como el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que todas las actividades en las que participan las niñas y los niños representen

experiencias educativas pertinentes y contextualizadas, a partir del reconocimiento de las capacidades de cada quien y de sus necesidades de aprendizaje.¹³

De ahí que las sugerencias didácticas que se proponen para la educación preescolar de alumnos y alumnas indígenas y migrantes con discapacidad se circunscriban a los campos formativos y a los aprendizajes esperados en cada uno de ellos.

El desarrollo en edad preescolar se caracteriza por marcar el inicio del autocontrol y la confianza en sí mismo. Poco a poco, las niñas y los niños pequeños pueden realizar una mayor cantidad de actividades de forma autónoma y comienzan a asumir responsabilidades importantes para el cuidado de su persona, tales como alimentarse, controlar esfínteres y vestirse.

Durante estos años de vida las experiencias sociales resultan trascendentales para el desarrollo cognitivo, de lenguaje, motor, social y emocional de los niños y las niñas con o sin discapacidad intelectual. Dichas experiencias brindan los fundamentos para la construcción de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, que les permitirán tomar parte en el mundo que les rodea. Por tal motivo, hay que asegurarse de que cada niño y cada niña participe de las mismas oportunidades de aprendizaje.

En algunos casos, los niños y niñas con discapacidad intelectual muestran diferencias significativas en los avances de algunos de estos campos; de ahí que sea importante focalizar aspectos inherentes a cada uno y potenciar su desarrollo de manera integral. En este sentido, el juego representa un elemento sustancial en la construcción de experiencias sociales significativas; a través de éste, el niño/niña comparte significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas, expresa su visión de la realidad y manifiesta el desarrollo de su pensamiento.

Las niñas y los niños con discapacidad intelectual suelen experimentar dificultades para interactuar, debido a sus desventajas en el desarrollo de habilidades básicas de comunicación, de lenguaje y motricidad; por ello, el docente ha de diversificar su enseñanza y propiciar constantemente situaciones que le motiven a participar.

En la medida en que los niños y las niñas crecen, se convierten en participantes activos en diversas esferas sociales, como la escuela; sus núcleos de socialización se amplían —en las asamblea, el tequio, la mano-vuelta—; y asimilan las normas de socialización que se establecen —explícita o implícitamente— en cada una de las esferas o contextos sociales y culturales en

¹³ SEP (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP., p 39.

los que interactúan. No obstante, a diferencia de otros infantes, la población con discapacidad intelectual presenta dificultades que les impide en alcanzar las habilidades sociales que otros niños y niñas adquieren con mayor facilidad.

Por ello la escuela también ha de ser un espacio donde los niños y las niñas se apropian de códigos de comportamiento para relacionarse con los demás. Las y los maestros han de ofrecer ambientes de aprendizaje donde se pongan en práctica pautas de socialización, recuperando las locales de los pueblos y comunidades indígenas, además de las que construyen las culturas migrantes. Por ejemplo: que los alumnos y alumnas, conforme a sus culturas:

- a) Saluden y se despidan adecuadamente.
- b) Se presenten a sí mismos y a los demás.
- c) Pidan favores y den las gracias.
- d) Sepan unirse al juego de otros niños.

Saludos en popoloca

Colectivo (a hombres y mujeres).....jnkojína

En concreto según sexo (a hombres).....nkejé tadá

(a mujeres).....nkejé naná

Saludo según grado de respeto	En hñahñu	Interpretación
Normal	Ki hats'i	Buenos días
Con respeto	Xki haxä Äjuä	¿Como amaneció con dios? (Se usa entre las personas adultas)
Con mucho respeto	Texki haxä Äjuä ri t'ek'ei dada	¿Cómo amaneció con dios, respetado papá? (Se usa para saludar a los compadres y ancianos)
Normal	Ki de	Buenas tardes
Con respeto	Xki de Äjuä	Buenas tardes a dios (Se usa entre las personas adultas)
Normal y con respeto	Haxkähu rä zi Dada	Que Dios nos amanezca, hasta mañana
	Haxkä mǎñho Äjuä	Que Dios te amanezca bien, hasta mañana, buenas noches
Otros saludos	¿Te gi xadi ri tekei?	¿Cómo está usted de salud?
	Te ra mäntho	¡HOLA NUEVAMENTE!, se utiliza para saludar a la persona que ya se saludó y al que se le encuentra en cualquier momento del día

Saludo según a quien se dirige	En náhuatl	Interpretación
Los niños al saludar a los adultos dicen:	<i>Piali tlayi</i> . “Hola” tío (señor). Al saludar a un señor <i>Piali aui</i> . “Hola” tía (señora) Al saludar a una señora. <i>Tlayi</i> (Tío o señor), <i>auí</i> (tía o señora)	Lo usan los niños o jóvenes cuando se dirigen a los adultos. Entre adultos también se usa, siempre y cuando a quien se saludó sea mayor que uno.
Saludo en general	<i>Piali</i> . “Hola”.	Se usa para todas las edades y clases sociales.
Entre adultos o de jóvenes a adultos	<i>Kenijkatsa ti istosk</i> : ¿Cómo estás? O <i>Tlen kiijtoa moyolo</i> : ¿Qué dice tu corazón?	No se usa entre niños o jóvenes.
Entre adultos: entre hombres o, de mujer a hombre.	<i>Kompa ¿chitiistok?</i> Compadre, ¿acaso estás?	La palabra <i>kompa</i> o <i>komali</i> (compadre o comadre) se usa entre quienes sí son compadres o comadres. Éstos siempre se dan la mano apenas, como si se tocaran la punta de los dedos.
Entre mujeres adultas o de un hombre a mujer	<i>Komali ¿kenijkatsa tiistok?</i> Comadre, ¿cómo estás?	
Entre jóvenes dicen:	Pedro, <i>¿ti istok?</i> Pedro, ¿estás?	Preguntan directamente a quién buscan.

A partir del juego se puede promover y favorecer el desarrollo cognitivo, social y afectivo, y beneficiar aspectos como la percepción, la atención y la memoria, a partir de la relación establecida entre el niño o niña con el contexto y con los desafíos que enfrenta.

En el campo formativo de *Lenguaje, comunicación y expresión estética* el niño o la niña con discapacidad intelectual puede experimentar dificultades, diferentes en cada caso, que van desde un vocabulario reducido o limitado, hasta el uso de un lenguaje no convencional o incluso la falta de desarrollo de la lengua oral. La calidad de las interacciones sociales puede determinar en mayor o menor medida el grado de desarrollo del lenguaje y del proceso comunicativo, pues los niños y las niñas aprenden el lenguaje a partir de sus intercambios comunicativos con otras personas. Por lo tanto, es importante disponer de experiencias en las que se establezcan prácticas de interacción con sus padres/madres, hermanos/hermanas, con sus familiares, con sus compañeros/compañeras de escuela y maestros o maestras.

La comunicación de ideas, opiniones y preguntas durante la clase o la participación en juegos con cantos o cuentos narrados son también prácticas de interacción que promueven el proceso comunicativo y el desarrollo integral de niños o niñas con discapacidad intelectual.

En el nivel Preescolar, la mayoría de los niños o las niñas enriquecen su vocabulario notablemente y se vuelven conscientes de su función social. En el caso de aquéllos con discapacidad intelectual, se deberán generar ambientes de aprendizaje que los inciten a intervenir en aquellas prácticas que contribuyan a la adquisición, consolidación y potenciación del lenguaje; así como su uso social.

En lo que respecta a la escritura, en el nivel preescolar se debe valorar que las niñas y los niños desde muy pequeños sienten curiosidad por entender ese sistema, observan a quien lee o escribe, escuchan un texto, hojean, intentan hacer marcas escritas, etcétera. Apoyarlos para explorar el sistema de escritura, su adquisición y perfeccionamiento es una función de la escuela y, para ello, se requieren actividades creativas con sentido comunicativo. Los niños y las niñas con discapacidad intelectual también viven este proceso y por lo tanto es fundamental promover su participación y su aprendizaje, diversificando y ajustando las actividades, y enriqueciendo su mundo escrito para el logro de niveles cada vez mayores de desarrollo y de competencia curricular.

Este proceso implica la creación de ambientes bi-alfabetizados con un sentido de comunicación, en donde se utilice el lenguaje escrito (letreros, carteles, objetos con nombres o marcas, recados, anuncios, ropa marcada, juegos de memoria, etcétera) en donde todo el alumnado pueda tener la oportunidad de realizar asociaciones entre lo escrito y lo hablado, promoviendo el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Con el mismo propósito, se pueden marcar por escrito los nombres de los lugares de la escuela donde se pueda “leer” el nombre de cada espacio cada vez que se visite (el baño, la dirección, la administración, el salón de clases, el patio, el jardín, etcétera.) En cualquier caso, resulta importante que todos los carteles utilizados tengan contenidos didácticamente útiles: que los periódicos murales tengan la función de comunicar eventos o sucesos para que otros los lean y se informen, que las cartas de los padres, madres o familiares que hubieran migrado a otros lugares y dirigidas a los niños o las niñas, estén escritas en su lengua materna, ya sea en lengua indígena o en español, y expresen sentimientos, ideas, experiencias. Lo importante es crear oportunidades para que la población infantil, incluyendo a las personas con discapacidad intelectual, tengan contacto con diversos tipos de texto escrito, que los exploren y que conozcan su uso en diversas situaciones comunicativas y sociales.

Muchas veces madres, padres o maestros/maestras de los niños y las niñas con discapacidad intelectual se dirigen a ellos con un lenguaje precario, hablan poco con ellos, casi siempre las interacciones van en el sentido de dar órdenes o hacer comentarios cortos, esa circunstancia contribuye al retraso lingüístico.

Sugerencia didáctica para el aprendizaje de la lengua escrita.

Realiza experimentos de diverso tipo. Un buen ejemplo puede ser poner un huevo en vinagre. Los alumnos llevan un registro escrito, al principio pueden recurrir al dibujo y poco a poco acompañar los dibujos con grafías o pseudografías para hacer sus anotaciones. Que registren paso a paso lo que hicieron, los materiales que utilizaron y las observaciones diarias del proceso de descalcificación del cascarón del huevo. Se pueden hacer comparaciones de los resultados de los experimentos de todos los compañeros del grupo, para ello es necesario poner identificadores con el nombre de cada uno.

Realizar el experimento aumentando una variable. Por ejemplo: pueden poner varias preparaciones con huevo: huevo en vinagre, huevo en agua y huevo solo. Así los niños tendrán más elementos para indagar y registrar.

El registro se puede hacer colectivo, los niños dictan a la maestra o al maestro las observaciones que hacen cada día; las pueden acompañar con dibujos y se dejan a la vista de todos.

Además de todo lo anterior, es vital que en el aula y en la escuela haya libros infantiles y libros de cuentos y **que se lea mucho** (cartas, recados, notas periodísticas, historietas, recetas de cocina, listas para hacer compras, notas para fabricar una silla) que se lean y se escuchen cuentos y también que se escriba, es decir, que la o el docente escriba junto con su alumnado y se trabaje con los textos producidos. Estas actividades permiten que el niño o niña, al imitar al adulto cuando lee y señala en el texto, cuando hojea las páginas o cuando escribe diferentes tipos de texto en diversas situaciones, pueda iniciarse en la comprensión del significado de la lengua escrita y logre avanzar en su proceso de adquisición.

Es necesario también que en la producción de textos escritos se cumpla con su intención comunicativa, de manera que en el caso de escribir una carta, ésta se envíe a su destinatario o, cuando se elabore la invitación para un evento especial, éstas se entreguen a las personas que se espera que asistan.

En el campo formativo de *Pensamiento lógico-matemático* un punto de partida para la planeación de cualquier actividad o experiencia de aprendizaje es que resulte interesante y divertida, que permita utilizar los conocimientos matemáticos para resolver diversos tipos de problemas y que permita generalizar su uso en diferentes situaciones y contextos.

Las actividades cotidianas y el juego representan oportunidades para potenciar el aprendizaje matemático, pues en sus juegos, los niños y las niñas echan mano de estrategias que se van consolidando y luego complejizando para resolver nuevos problemas; por ejemplo: construyen estructuras lógico-matemáticas cuando realizan distribuciones como repartir dulces, calculan distancias cuando saltan de un lado a otro, giran, dan vueltas o corren, clasifican cuando separan cosas por su similitud o diferencia, cuentan cuando se relacionan con los objetos y van organizando una secuencia numérica.

En lo que respecta a las unidades de peso y medida se tiene que considerar que éstas pueden variar de una comunidad indígena y/o migrante a otra; por ejemplo, pueden emplear cuarterones, medias, manojos, costales o gruesas. En cuanto a los números, en algunas comunidades los nombran a partir de sistemas de numeración

vigesimal¹⁴ (en lengua náhuatl, 60 es *yeipohualli* o tres veces 20). Tener presentes estas diferencias culturales permite identificar los conocimientos previos que tienen sobre las matemáticas, así como comprender y favorecer el proceso por el que los niños y las niñas construyen los conceptos matemáticos.

En la atención educativa de los niños y las niñas con discapacidad intelectual habrá que enfatizar y realizar diversas actividades que ayuden a conceptualizar y desarrollar nociones matemáticas básicas como:

- » El concepto y significado de número
- » El pensamiento espacial (espacio-forma-medida, distancias, figura-forma-tamaño)

Plantear actividades de clasificación, seriación y correspondencia uno a uno, permite el desarrollo del concepto de número. La correspondencia uno a uno está presente en las actividades diarias de casa cuando al sentarse a la mesa se ocupa una silla o se coloca un vaso para cada persona; también en espacios comunes como por ejemplo en la estación de autobuses en la que se requiere un boleto para cada pasajero del autobús, o en la escuela donde se ofrece una hoja de papel o un lápiz para cada niño o niña. Éstos son ejemplos que se han de potenciar para que el alumnado los observe, participe en ellos y desarrolle este concepto de correspondencia.

Algunos recursos para que los niños con discapacidad intelectual mejoren el aprendizaje de las matemáticas:

- » Emplea en las actividades materiales de diferentes texturas: áspero, suave, rígido, flexible, brillante, rugoso, etc.
- » Los materiales deberán ser significativos y funcionales para el niño y la niña. Aprovecha los objetos de uso cotidiano en la comunidad y en su casa.
- » Establece un tiempo extra para repeticiones de ejercicios, así como para la supervisión personalizada.
- » El apoyo de un compañero o compañera será de mucha importancia.
- » Recuerda que le costará mucho llegar a dar respuestas correctas y precisas.
- » Hazle saber que reconoces el esfuerzo que está realizando, aun cuando se equivoque.
- » Estimula que dé otras respuestas haciéndole preguntas sencillas (una a la vez) para que note que su respuesta inicial es incorrecta y la modifique.
- » Utiliza juegos tradicionales como la lotería, la memoria, serpientes y escaleras, etc., de manera cotidiana, para que el niño o la niña se vaya familiarizando con algunos conceptos.
- » Orienta a madres y padres para que le ayuden a reconocer el uso de números y de relaciones matemáticas (peso, medida, duración, por ejemplo) en la vida cotidiana.
- » Invita a los padres y madres a que asistan a la clase para que observen sus logros. Prepara materiales didácticos para que trabaje en casa con tu orientación.

¹⁴ Generalmente nombran los números a partir de esos sistemas sólo hasta el número 100, a partir del 101 emplean el sistema decimal.

La clasificación está presente en actividades donde se agrupan objetos considerando su tamaño, su color, su forma, su textura. Es posible implicar a todos los niños y las niñas en actividades que les permitan clasificar o diferenciar múltiples cosas, por ejemplo, animales de plantas, o animales de dos, cuatro o más patas, con alas y sin alas; comidas dulces y saladas, etcétera.

Las actividades de seriación permiten que los niños y las niñas reconozcan también los atributos comunes de los objetos para ordenarlos de acuerdo con sus dimensiones; por ejemplo largo, alto, grosor; con el espacio que ocupen, volumen, con la gama de colores, con su peso, etcétera. Los ordenamientos se realizan de lo más grande a lo más pequeño y viceversa.

A la población infantil se le hará trabajar junto con todo el alumnado en este campo formativo, así como en las actividades en pequeños grupos y en ocasiones en las actividades individuales. En cualquier caso, será importante que tanto el o la docente como los compañeros y las compañeras le ofrezcan apoyos tomando en consideración que no se han de hacer las cosas por ellos o ellas. Se trata de apoyarlos, permitiéndoles que lleguen a los resultados esperados a través del método de ensayo y error y permitiéndoles el tiempo necesario para su desarrollo. Asimismo, se asesorará al padre y a la madre para que el alumno o alumna puedan realizar algunas de estas actividades en su casa con objetos o actividades propias del hogar.

En lo que respecta al campo formativo de *Salud*, los niños y las niñas en edad preescolar generalmente han consolidado algunas destrezas motoras como correr, saltar o manipular objetos. Sin embargo, no todos los niños y niñas logran el mismo desarrollo en el mismo periodo de tiempo. Las dificultades personales, el ambiente en el que se desenvuelven y las experiencias de las que forman parte, resultan ser un factor trascendental en este sentido y habrá que ofrecerles suficiente motivación, acompañamiento y, en caso necesario, los apoyos correspondientes.

En este marco, la escuela ha de representar un espacio óptimo para generar ambientes dinámicos y motivadores, donde el niño y la niña exploren su medio y formen parte de diferentes experiencias sociales significativas, siempre a estas edades, a través del juego. Como se ha mencionado en otros campos formativos, en algunos casos, las niñas y los niños con discapacidad intelectual requieren apoyo para incorporarse a la dinámica del grupo: en ocasiones requieren de apoyo para desplazarse, en otras para realizar algunos movimientos de coordinación fina o para construir el concepto, la imagen y el esquema corporal. En este aspecto, es importante favorecer que se realicen movimientos diferentes y que experimenten con ellos, pues les permite que se hagan más conscientes de su cuerpo y de sus posibilidades motoras, entre otras ventajas.

En lo que respecta al campo formativo de *Identidad personal, social, cultural y de género* es importante reconocer y recordar que los factores emocionales están íntimamente implicados en el proceso de aprendizaje y que las experiencias sociales están en la base de dicho proceso. En este sentido, la generación de un ambiente estimulante que acoja al niño o a la niña con discapacidad intelectual con sus características y estilos propios de aprender y le ofrezca oportunidades para tomar conciencia de sus posibilidades, conduce a la construcción de un autoconcepto positivo y de una buena construcción de su autoestima.

En ocasiones, los niños o las niñas con discapacidad intelectual pueden manifestar, en su desarrollo socioemocional, sentimientos tales como inseguridad o de no aceptación de sí mismos; pueden experimentar dificultad para comunicar estos sentimientos y para controlar sus emociones. Asimismo, con frecuencia pueden reaccionar de manera desproporcional cuando se enfrentan a una situación que les resulta compleja o también cuando algo los hace felices. De igual manera, puede presentar dificultades en las habilidades básicas de desarrollo social, tales como iniciar, mantener y finalizar una conversación, formular cumplidos y recibirlos, y/o hacer peticiones.

Ante estas situaciones, la escuela, las y los docentes y madres y padres de familia deben proveer a sus alumnos y alumnas de apoyos, mediante experiencias sociales significativas de enriquecimiento emocional y social que potencien:

- a) Las habilidades relacionadas con la comunicación no verbal como una alternativa que enriquece la interacción y la comunicación. En este tipo de comunicación la mirada, la sonrisa, la expresión facial, la postura corporal, el contacto físico y la apariencia personal son los principales vehículos de comunicación.
- b) Las habilidades relacionadas con la expresión de emociones de agrado, tristeza, frustración, vergüenza, etcétera.
- c) Las habilidades para lograr un autoconcepto positivo, mostrando a los niños y las niñas una actitud de respeto y confianza en lo que hacen y en lo que pueden llegar a hacer. La expectativa que se tenga de ellos favorecerá notablemente la confianza en sí mismos y, consecuentemente, su autoestima.

La atención oportuna y pertinente en cada una de las áreas del desarrollo mencionadas, así como el fortalecimiento de la práctica docente permiten construir ambientes inclusivos, en los que se provea al niño y a la niña con discapacidad intelectual de experiencias de aprendizaje que le permitan desarrollar sus competencias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

EJERCICIO 9

Planea una actividad, situación o secuencia didáctica considerando las sugerencias que se han brindado en este apartado para favorecer y potenciar el lenguaje oral y escrito y la comunicación en el niño o la niña con discapacidad intelectual. Llévala a cabo en tu grupo y reflexiona sobre las siguientes preguntas:

- » ¿Cuál fue la reacción de tu alumno o alumna con discapacidad intelectual durante la actividad?
- » ¿Qué barreras pudiste percibir en el salón de clases al momento de buscar generar espacios de interacción? y ¿Qué puedes hacer al respecto?
- » ¿Habías generado espacios donde tu alumno o alumna con discapacidad intelectual interactuara? Si tu respuesta es sí ¿Cuánto tiempo le dedicabas? ¿Qué tipo de actividades desarrollabas? Si tu respuesta es no ¿Por qué? y ¿Lo consideras necesario y posible?
- » ¿Qué impacto consideras que puede haber en tu alumno o alumna con discapacidad si generas espacios y estrategias que motiven el desarrollo del lenguaje oral y escrito y la comunicación? ¿Por qué?



SUGERENCIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA



En el proceso de atención educativa de los alumnos y las alumnas indígenas o migrantes con discapacidad intelectual del nivel Primaria, las sugerencias didácticas propuestas se sitúan en los planteamientos del *Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la Población Migrante* y en los principios pedagógicos establecidos en el *Plan de estudios 2011 de la Educación Básica*. En este marco es importante que los docentes tengan presentes las siguientes premisas:

- » Los procedimientos que emplean los niños y las niñas con discapacidad intelectual ante situaciones de comparación, conteo y resolución de problemas matemáticos es similar a los que emplean los niños sin discapacidad, pero el tiempo que requieren para apropiarse de estos conocimientos suele prolongarse.
- » Dos condiciones inherentes a la discapacidad intelectual son: la discordancia entre su edad, los aprendizajes correspondientes al grado que cursan y su desempeño real en cada uno de los campos de formación del currículo; asimismo, la inestabilidad de los aprendizajes que hace necesario abordar un mismo contenido de manera repetida, diversificando las situaciones, los materiales empleados y el nivel de complejidad de las actividades.
- » La socialización no es el fin único de la escolarización de los alumnos y las alumnas indígenas o migrantes con discapacidad intelectual, el propósito es promover el logro de aprendizajes para contribuir a su proyecto de vida.
- » Los alumnos y las alumnas aprenden al interactuar con los diferentes contenidos, con sus compañeros y compañeras, y con las y los docentes; por lo tanto, las situaciones de aprendizaje propuestas les deben permitir actuar y reflexionar sobre el conocimiento implícito en cada situación.
- » Para el trabajo en cualquier contenido de cualquiera de los campos de formación del currículo, el o la docente deben considerar los conocimientos previos de sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual para poder plantear situaciones pertinentes, significativas, de interés y que su aprendizaje represente un reto.
- » Antes de que los niños y niñas adquieran procedimientos convencionales (leer, escribir o el conocimiento y uso de los contenidos matemáticos), ponen en juego una serie de procedimientos espontáneos, por lo que sus errores sólo representan un eslabón en el proceso de apropiarse del conocimiento.
- » El profesorado necesita crear experiencias de aprendizaje que permitan a los alumnos y las alumnas generalizar el uso de sus competencias y su desempeño en todas las esferas de la vida (personal, social, emocional, física, etcétera).

Las sugerencias didácticas contribuyen principalmente al logro de los aprendizajes esperados de los campos de formación de Lenguaje y Comunicación y de Pensamiento Matemático, por coexistir —en ambos— competencias para la vida, tales como las *competencias para el aprendizaje permanente* y las *competencias para el manejo de información*. Todos los planteamientos parten de la planeación de actividades que promuevan al mismo tiempo, condiciones de interacción caracterizadas por el respeto mutuo, por la colaboración y la generación de confianza, condiciones que indirectamente impactan en el manejo de situaciones, así como en la convivencia.

En el campo de formación de *Pensamiento matemático* algunos aspectos que deben fortalecerse en el aprendizaje de los niños y las niñas indígenas y migrantes con discapacidad intelectual son la comparación de colecciones, el conteo y la representación simbólica del número, el manejo del sistema de numeración decimal en español y vigesimal en lengua indígena, y la resolución de problemas aditivos.¹⁵ Otro aspecto importante es promover que los alumnos y las alumnas reconozcan en las matemáticas un medio útil para resolver diferentes problemas.

Los procedimientos que emplean los niños y las niñas con discapacidad intelectual ante situaciones de comparación, conteo y resolución de problemas matemáticos son similares a los que emplean los niños sin discapacidad pero, como ha sido señalado, el tiempo que requieren para apropiarse de estos conocimientos suele prolongarse.

Para lograr que los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual dominen progresivamente las propiedades del conteo, necesariamente el/la docente debe estructurar actividades concretas, que impliquen la manipulación de objetos o imágenes, con un carácter lúdico. En este proceso se puede recurrir a establecer relaciones uno a uno entre diferentes objetos (por ejemplo, dulces y niños) que permitan poner en juego la comparación entre colecciones para determinar cuál tiene más o cuál tiene menos objetos, o si ambas colecciones tienen la misma cantidad.

Alternativamente y para confirmar que el conteo haya resultado correcto, y para que los niños y niñas empiecen a reconocer el número que representa cada cantidad, se puede pasar al conteo de la serie numérica, para identificar el número que representa la cantidad de objetos. Por lo tanto, un recurso importante es tener a la vista de todos los niños y las niñas, una serie numérica que puedan emplear de manera espontánea o a petición del docente para identificar, comparar y escribir números.

¹⁵ SEP-DEE (2002). *Estrategias Didácticas. Experiencias en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas con alumnos con discapacidad intelectual y auditiva*. México: SEP-DEE.

SEP-DEE (2002). *Estrategias Didácticas. Situaciones didácticas para alumnos con discapacidad intelectual o auditiva*. México: SEP-DEE.

SEP-DEE (2011). *Los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual y sus posibilidades de resolver problemas aditivos*. México: SEP-DEE.

En este tipo de actividades para el conteo de objetos se puede ir graduando el nivel de complejidad de manera que los alumnos y las alumnas puedan ampliar su conocimiento sobre la serie numérica, realizar el conteo de objetos sin omisiones, establecer relaciones uno a uno, comparaciones entre colecciones, identificar y escribir el número que corresponda a una colección, así como emplear sus conocimientos para resolver diferentes tipos de problemas.

En lo que respecta a la resolución de problemas aditivos (de suma y resta), el alumnado indígena y migrante con discapacidad intelectual debe implicarse en actividades que lo lleven a reflexionar, en primera instancia, sobre las acciones de agregar y quitar para posteriormente asociarlas a los signos convencionales de suma y de resta.

Al plantear a los niños y a las niñas un problema (por ejemplo: Pedro estaba cuidando 7 gallinas, se quedó dormido y cuando despertó se le habían perdido dos gallinas. ¿Cuántas gallinas le quedaron?), es importante que la maestra o el maestro confirmen primero la comprensión del mismo, y posteriormente los ayude para que lo representen gráficamente con la operación correspondiente ($7 - 2 = x$) para luego proceder a traducir la operación escrita en acciones, con el apoyo de objetos concretos. La representación convencional de la operación actúa en este proceso como una memoria de apoyo que les permite tener presente la cantidad inicial y la cantidad perdida, lo cual facilita ubicar la cantidad que quedó.

En el campo de formación de *Lenguaje y comunicación* el enfoque de atención a la diversidad contempla que la enseñanza de la lecto-escritura (tanto en lengua indígena como en español) se circunscribe al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje. Además, el bi-plurilingüismo forma parte inherente de las experiencias habituales de los niños y las niñas indígenas y migrantes, situación que impone a las y los docentes el reto de diseñar actividades que se dirijan al reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística de nuestro país, a la vez que fortalecer, de manera bilingüe, la producción e interpretación de prácticas orales y escritas, la comprensión de diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos, la aproximación a la escritura y la participación en intercambios orales.

Durante años, muchas personas con discapacidad intelectual, incluidas las personas con síndrome de Down, no aprendieron a leer porque la doctrina comúnmente aceptaba que no podían y no debían, aprender a leer y escribir. Sólo podría lograrse en algunos casos excepcionales, de un modo muy costoso, con resultados incipientes, alcanzando únicamente un nivel de lectura mecánica, sin comprensión y sin ninguna utilidad práctica para su vida.

A ninguna expectativa, ningún resultado. Si no se les ha enseñado, no han aprendido. Si se ha creído que era una tarea imposible, ni tan siquiera se ha intentado (Troncoso, María y Mercedes del Cerro, 2009:108).

En todo momento, la enseñanza bilingüe de la lengua indígena y del español se realiza de forma simultánea o secuencial, respetando el nivel de bilingüismo de cada uno de los alumnos y las alumnas. Esta situación se torna aún más relevante en el caso de los niños y las niñas indígenas o migrantes con discapacidad intelectual para quienes el aprendizaje de ambas lenguas dependerá en buena medida de sus condiciones particulares, así como de los apoyos que se les ofrezcan en el entorno inmediato.

En la actualidad se cuenta con libros de texto gratuito para Primaria en las lenguas amuzgo, ch'ol, guarijío, huichol, kiliwa, matlatzinka, maya, mayo, mazahua, mazateco, mixe, mochó, náhuatl, otomí, pima, purépecha, seri, tének, tlahuica, tlapaneco, tojolabal, totonaco, tzeltal, tzotzil, zapoteco y zoque, entre otras lenguas.¹⁶

A través de estos planteamientos, se promueve una política educativa que da cumplimiento al mandato constitucional en relación con los derechos de los pueblos indígenas en la práctica escolar, se generan acciones que amplían la participación social de los pueblos indígenas en la construcción de una propuesta educativa y en la valoración positiva de la diversidad lingüística y cultural, se fortalecen las lenguas indígenas en los centros de educación básica y se sientan las bases de una política lingüística escolar que tiene su fundamento en programas de educación bilingüe.

Las sugerencias didácticas que se proponen a continuación se centran principalmente en fomentar el gusto por la lectura y su comprensión como procesos inherentes a la competencia comunicativa, que cada alumno y cada alumna adquiere y desarrolla gracias a su participación en experiencias de aprendizaje en las que conoce el uso del lenguajes en sus diferentes funciones sociales y culturales.

En este sentido, es necesario tomar distancia de una práctica docente tradicional y aproximarse a un trabajo que potencie la interacción de los niños y las niñas con los textos, y que promueva en ellos un buen proceso de adquisición de la lectura y, simultáneamente, el gusto por leer.

Cuadro comparativo entre una práctica tradicional de la enseñanza de la lectura y la práctica sustentada en el enfoque comunicativo y en las prácticas sociales del lenguaje¹⁷ (esta última favorece el aprendizaje de todos y todas, incluyendo a la población infantil con discapacidad intelectual).

¹⁶ Consulta los libros de texto en la página <http://basica.sep.gob.mx/dgei/flash/fondoeditorial.swf>

¹⁷ Cairney (1992) en SEP-DEE (2004). *Estrategias Didácticas. El placer de la lectura en niños con discapacidad en el Centro de Atención Múltiple*. México: SEP-DEE, pp. 15-16.

PRÁCTICA TRADICIONAL	PRÁCTICA SUSTENTADA EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EN LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE
Trabajo con textos fragmentados o cortos que no constituyen un reto para los alumnos/alumnas.	Trabajo con un texto completo que los alumnos o las alumnas no leerían solos en condiciones normales, que sea de interés para ellos y que les implique un reto.
Planteamiento de preguntas que típicamente requieren de una sola respuesta correcta. Generalmente se usan para evaluar al alumno y la alumna.	Planteamiento de preguntas que sean importantes para facilitar la construcción de significados, promoviendo y estimulando diversas respuestas.
Con frecuencia el trabajo es individual y carece de una puesta en común. Cuando hay trabajo en grupo es generalmente para validar el significado único del texto que le ha dado el docente.	Se promueve la puesta en común y la interacción para que aprendan unos de otros, impulsando la construcción de significados compartidos y estableciendo un terreno común.
Generalmente se le dan indicaciones precisas al alumno o a la alumna para que descubra los significados que el docente considera apropiados.	Se estimula al niño o la niña para que formule hipótesis sobre el texto y, de esta forma, cree significados diversos sobre el mismo, reformulando hipótesis.
Las estrategias buscan un dominio instrumental, en el mejor de los casos, y tienen un fin en sí mismas.	Las estrategias están encaminadas a hacer de los alumnos y las alumnas pensadores críticos y autónomos.
Las estrategias didácticas son seleccionadas indiscriminadamente.	Las estrategias son seleccionadas dependiendo del texto, del grupo y de los objetivos.

Esta forma de enseñanza sustentada en el enfoque comunicativo y en las prácticas sociales y culturales del lenguaje es un medio eficaz para promover en todos los niños y las niñas del grupo el gusto por la lectura y la interacción con los textos y su comprensión. Durante su desarrollo el o la docente debe tener muy presente al niño o la niña indígena o migrante con discapacidad intelectual para estimular su participación, fortalecer el desarrollo de sus competencias comunicativas y promover que los demás alumnos y alumnas le ofrezcan apoyos pertinentes. Todo lo anterior se debe hacer efectivo en el aula bajo la consideración de que en la realización de toda lectura el niño o la niña interactúan, definen, comparten y ponen en juego sus habilidades. En este sentido, el docente debe proponerse que sus alumnos y alumnas:

- » Escuchen y lean textos.
- » Descubran las características del sistema de la lengua.

- » Conozcan diferentes estructuras textuales.
- » Conozcan diferentes tipos de palabras (significado amplio).
- » Diferencien entre texto, imagen e ilustración.
- » “Lean imágenes” (interpretación y análisis de imagen que acompaña al texto).
- » Desarrollen estrategias de lectura.
- » Seleccionen fuentes de información.

Es posible implicar a los alumnos y alumnas en diferentes modalidades de lectura: audición de lectura, lectura guiada, lectura compartida, lectura comentada o lectura individual, ello permitirá generar experiencias variadas y poner en juego sus competencias. En este proceso, los libros de imágenes son esenciales para el desarrollo de la imaginación visual y verbal, pues en el momento en que el niño o la niña es capaz de narrar y de imaginar a partir de lo que ve y experimenta con un libro, comenzará a iniciarse en la lectura. Por otra parte, es a través de su experiencia con los libros y gracias a la influencia de la lectura de imágenes o palabras, que poco a poco va “desentrañando” los elementos y desarrollando las habilidades que requiere para avanzar en el proceso de adquisición de la lectura convencional. La escuela ha de asegurarse de que esta adquisición se realice tanto en la lengua indígena como en español), en la medida que se le brinden las oportunidades adecuadas de aprendizaje podrá también aprender dos o más lenguas sin mayor dificultad. Esto considera de igual manera a la población infantil indígena y migrante con discapacidad intelectual aunque, como es de esperarse, les llevará más tiempo y requerirán de apoyos en la escuela y el hogar en los que se diversifique la enseñanza y se enriquezcan las experiencias de aprendizaje, beneficiando también a la totalidad del alumnado.

Para trabajar en el salón de clases con niños y niñas con discapacidad intelectual, es necesario ser creativo, innovador, romper con prácticas esquematizadas, pero sobre todo, ser respetuoso y reconocer las posibilidades de nuestros alumnos y alumnas.

La lectura de secuencias de imágenes que conforman historias o cuentos sencillos facilita el encadenamiento, la organización y la especialización del niño o la niña como lectores. En un primer momento, el o la docente puede realizar esta actividad mostrando las imágenes conforme cuenta el cuento haciendo uso de la improvisación; en un segundo momento, los niños o niñas que así lo deseen podrán encabezar la actividad mostrando la secuencia de imágenes y guiándose por ellas, para imitar lo que ya realizó el docente para simular la lectura en voz alta. En este tipo de actividades el alumnado se va familiarizando con la manipulación del libro (texto) y con la decodificación de las imágenes, así como con la diferenciación paulatina entre el texto escrito y lo representado en imágenes.

Por otra parte y para desarrollar el hábito lector se sugiere promover un acercamiento a los libros de manera creativa, lúdica y placentera a partir de la construcción de secuencias didácticas que inicien con actividades previas a la lectura del libro, como jugar con la portada y explorarla, continuar con la lectura del texto (aplicando una de las modalidades de lectura: audición de lectura, lectura guiada, comentada, compartida o individual) y mostrando distintos aspectos del mismo tales como los personajes, objetos, situaciones, etc. Se deberá finalizar con actividades en torno al contenido del libro a partir de dramatizaciones o exposiciones, de acuerdo con los aprendizajes de los alumnos o alumnas y se estará siempre atento a propiciar la participación del niño o la niña con discapacidad intelectual.

La lectura compartida motiva a los alumnos, les sirve para leer fluidamente, les ayuda a compartir la interpretación que hacen del texto y a participar en la construcción social de su significado. Una forma de optimizar esta tarea es usar textos predecibles.

Ejemplo de texto predecible:

Nana Caliche

- » Nana Caliche no puede salir, porque su niño no quiere dormir.
- » Nana Caliche no limpia la cocina, porque su perro tira la tina.
- » Nana Caliche no sale a la plaza, porque su niño moja la casa.
- » Nana Caliche no sale al mercado, porque su perro se come el helado.
- » Nana Caliche no compra mangos, porque su niño queda como chango.

Alumnos y alumnas escriben su propia innovación o cambio al cuento propuesto, basándose en el patrón de oraciones presentado, con esto se les da la oportunidad de relacionarse de manera personal con los textos, promoviendo que reflexionen sobre la lengua escrita y la ortografía, y que se perciban como autores de un texto.

Los libros deben elegirse con un criterio evolutivo y vivencial, de manera que se recurra primero a los libros más sencillos hasta alcanzar los más complejos. Los más sencillos son aquellos que presentan mayor número de imágenes que describen las acciones y temática más que el texto. En la siguiente tabla se proponen algunas estrategias didácticas¹⁸ que permiten iniciar a niñas y niños en el hábito lector, adquirir el gusto por la lectura y fomentar la comprensión del contenido del texto.

“Jugar con el libro antes de leerlo”

Es una estrategia pedagógica que permite a todo el alumnado, con énfasis en el niño o niña indígena y migrante con discapacidad intelectual, familiarizarse y ponerse en contacto con el texto, consiste en que:

- » Los niños y niñas, uno a uno, tocan el libro, lo hojean y lo ven
- » El o la docente presenta el libro
- » El maestro y la maestra pregunta a los niños y niñas las cualidades físicas del libro, su tamaño, forma, material del que está hecho
- » Se pregunta si alguien conoce el cuento que tiene el libro y, en torno a esto, pregunta:
 - » ¿Cómo se llama?
 - » ¿Quiénes son los personajes que intervienen?
 - » ¿Quién es el autor?
 - » ¿Cuál es su personaje favorito?, y
 - » Si le gustó o no el cuento
- » El o la docente (o algún niño o niña ya lectores) lee el cuento en voz alta
- » Se realizan juegos o trabajos en torno a aspectos del cuento

¹⁸ Para consultar detalles sobre éstas y otras estrategias de animación a la lectura, véase SEP-DEE (2004). *Estrategias Didácticas. El placer de la lectura en niños con discapacidad en el Centro de Atención Múltiple*. México: SEP-DEE.

“¿De qué trata el cuento?”

Esta estrategia permite que todo el alumnado, con énfasis en los niños y las niñas indígenas y migrantes con discapacidad intelectual, comprendan el cuento leído (su secuencia: inicio, desarrollo, nudo y final), distingan los personajes unos de otros y comprendan cómo son; y que también identifiquen objetos presentes en la narración y que los asocien con el personaje al que pertenecen.

La actividad inicia ubicando a todos los alumnos y las alumnas en un semicírculo. La maestra o maestro al frente de ellos (en el mismo nivel de visión), lee el cuento en voz alta mientras muestra las imágenes. Posteriormente divide al grupo en tres equipos de acuerdo con su nivel de competencia curricular, situación que le permite diversificar la enseñanza.

- » Al primer equipo le solicita que identifiquen a los personajes principales del cuento, apoyándose en tarjetas con las imágenes y con la escritura correspondiente de los personajes (previamente elaboradas por el profesor o los padres de familia) a partir de las siguientes preguntas: ¿Quién es? ¿Cómo es? ¿Qué hace? ¿Qué tiene?
- » Al segundo equipo le muestra láminas alusivas, previamente elaboradas por el docente, los padres o las madres, que contienen a los personajes principales (en imagen y escritura) y los objetos que aparecen en el cuento, y les pide que correlacionen cada objeto con el personaje correspondiente.
- » Al tercer equipo les proporciona imágenes que representan la secuencia del cuento, previamente elaboradas (en desorden) y a cada niño o niña les pide que las pongan en orden cronológico, para que posteriormente relaten la historia de manera verbal.

“Aquí estoy”

“Aquí estoy” permite a los niños y las niñas indígenas o migrantes con discapacidad intelectual participar de manera directa en la lectura a través de los personajes, con esta estrategia se estimula su atención y motiva su participación de manera lúdica.

La actividad consiste en colocar a todos los niños y niñas en un semicírculo y la maestra o maestro frente a ellos (en el mismo nivel de visión), lee el cuento en voz alta pausadamente para que comprendan el argumento. Al terminar la lectura, pregunta a los niños y las niñas si les resultó divertido y les pide que escojan el personaje que les haya gustado más, con el que se identificaron y que les parece atractivo.

Los alumnos y las alumnas elaboran un dibujo del personaje que hayan elegido y una vez que lo terminan lo pegan a un popote o palito de madera. Posteriormente les explica que leerá nuevamente el cuento y que deberán estar muy atentos, pues en el momento en que escuchen el nombre del personaje que escogieron, el mencionado deberá gritar ¡aquí estoy!, mientras levantan su personaje.

La actividad podrá repetirse algunas veces más, intercambiando los personajes entre los niños y las niñas, poniendo especial énfasis en promover la participación de aquéllos con discapacidad intelectual.

VINCULACIÓN CON LAS FAMILIAS Y OTROS AGENTES EDUCATIVOS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INICIAL Y BÁSICA



Un aspecto central para el fortalecimiento del proceso de formación integral del niño o niña con discapacidad intelectual es la participación activa y el trabajo colaborativo de los padres y madres, así como de otros agentes educativos comunitarios, en las actividades pedagógicas que se desarrollan en el salón de clases o en la escuela. Esto contribuye favorablemente en el proceso de enseñanza, lo enriquece y potencia la relación con la comunidad. Al mismo tiempo amplía las posibilidades de que las actividades de la vida cotidiana se conviertan en experiencias para que los niños y las niñas con discapacidad intelectual manifiesten el desarrollo de sus competencias y que continúen aprendiendo.

El apoyo sistemático de los padres y madres en casa y en la comunidad promueve asimismo el apego con su hijo o hija y en consecuencia favorece el desarrollo de la confianza en sí mismo y en los otros (padres, madres, docentes), al tiempo que estimula su desarrollo y bienestar emocional, social, físico y psicológico.

El trabajo que la escuela establece con las madres y con los padres debe contribuir en primera instancia a promover la aceptación de su hijo o hija y a reducir o eliminar los sentimientos negativos de rechazo, negación o sobreprotección que pudieren manifestar en torno a la discapacidad. Estas ideas/sentimientos pueden tener su origen en actitudes o ideas personales o en concepciones sociales o culturales y se constituyen por sí mismas en **barreras** que limitan u obstaculizan el aprendizaje y la participación de los niños y niñas con discapacidad intelectual.

El reconocimiento de estas barreras permite prever acciones para orientar a los padres y a las madres para que logren establecer relaciones afectivas sustentadas en expectativas positivas y realistas y para que identifiquen las mejores formas de actuar en favor de la estimulación del desarrollo integral de sus hijos o hijas en los ámbitos emocional, social y cognitivo.

Por otra parte, para promover la participación de los padres y madres en las actividades del aula y de la escuela en los distintos momentos del proceso de enseñanza, y fortalecer la comunicación entre ellos y los docentes, se sugiere:

- » Definir junto con las madres y los padres su participación en las actividades que se van a desarrollar dentro del aula o en la escuela, tales como acudir a narrar aspectos relacionados con el oficio o profesión que desempeñan o sobre sus conocimientos y prácticas culturales, compartir la lectura de un texto que para ellos resulte interesante o importante, o una receta de cocina para la preparación de una comida tradicional de su comunidad, o el procedimiento para elaborar una artesanía, entre otros.

- » Sugerir a los padres y las madres que Involucren al niño o niña con discapacidad, en actividades cotidianas que les permitan poner en práctica sus competencias de lenguaje y comunicación, de pensamiento matemático, su conocimiento en torno al mundo natural y social o sobre su propio desarrollo personal y para la convivencia, tales como acompañarlo en las compras del mercado o asistir a fiestas de la comunidad, participar en las danzas y ceremonias, y colaborar en las actividades domésticas.
- » Compartir con las madres, los padres y otros agentes educativos comunitarios cercanos al niño o niña con discapacidad, durante el proceso del diagnóstico educativo¹⁹ información acerca de la discapacidad intelectual, indagar acerca de lo que han observado en su hijo o hija e identificar si manifiestan actitudes negativas hacia él o ella que puedan representar barreras para su aprendizaje o su participación.
- » Como parte de la orientación educativa a los agentes educativos comunitarios²⁰ incluya en las sesiones de trabajo la lectura de biografías acerca de personas con discapacidad intelectual que han logrado tener una vida plena, como apoyo para que reconozcan las mismas posibilidades en la vida de su hijo o hija.²¹
- » Invite a agentes educativos comunitarios de la localidad o de otra a compartir sus conocimientos y experiencias, para crear una red de apoyo.
- » Invite a un anciano o anciana u otra persona con liderazgo en la comunidad que sepa escucharlos y brindarles consejo. En las culturas originarias de nuestro país, el consejo es un discurso tradicional aceptado y valorado.

En las siguientes tablas se proponen algunas actividades para el nivel de Educación Inicial y para el nivel de Preescolar que se pueden compartir con los padres y madres de familia o con otros agentes educativos comunitarios, durante las sesiones de orientación.

19 SEP-DGEI (2010). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo V. Planeación y práctica educativa*. México: SEP-DGEI.

20 SEP-DGEI (2010). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo II. Fundamentos y formas de atención*. México: SEP-DGEI.

21 Puede encontrar un ejemplo de estas historias en CONFE (2009). Vol. 22, No. 1.

LÍNEAS DE ACCIÓN PARA TRABAJAR CON LOS AGENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS EN EDUCACIÓN INICIAL²²

Aprendizajes esperados	Ejemplos de actividades
Los niños y las niñas: experimentan las consecuencias de sus acciones, así como las causas y los efectos que componen un proceso sencillo.	a) Sujetar cascabeles en sus muñecas para que se dé cuenta de que al mover sus manos produce sonido. b) Meter las manos en agua para sentir cómo se moja y percatarse de que al agitarla en el aire se seca más rápido. c) Sentir el calor que genera el frotarse las manos.
Exploran, discriminan, experimentan, investigan y disfrutan mediante los sentidos y capacidades motrices, los diferentes estímulos del medio natural y socio-cultural. Observan, experimentan y describen permanencias, transformaciones y cambios de los elementos de su entorno.	a) Taparle la cara con una cobija y descubrirla en seguida. b) Esconder un objeto debajo de las cobijas para que lo busque. c) Promover que busque objetos escondidos en la casa, en el aula o en el exterior (patio, jardín, etcétera).
Identifican las características físicas y propiedades de objetos, personas, animales y plantas que los rodean; tienen preferencias al respecto.	a) Jugar con sonajas y con pelotas. b) Juegos y cantos que involucren el movimiento de manos y cuerpo, por ejemplo “Pon-pon-ta-ta”. c) Darles pelotas, piedras, cubos de madera para que juegue con ellos. También se pueden utilizar otros objetos que se encuentren en su medio.
Solucionan por sí mismos problemas de desplazamiento.	a) Cuando gatee, construirle un camino con obstáculos pequeños para que los trepe. Se pueden usar almohadas y cobijas. b) Cuando el niño o la niña se desplacen solos, poner obstáculos en su camino, por ejemplo una silla para que la rodee, un cajón para que lo salte. Al principio habrá que guiarlos para que sigan adelante. c) Conforme su desplazamiento sea más seguro, se puede omitir la guía.

²² Propuesta elaborada en la Dirección General de Educación Indígena.

Aprendizajes esperados	Ejemplos de actividades
Los niños y las niñas: realizan las actividades siguiendo pasos sencillos inicialmente acompañados de sus madres, padres o docentes y poco a poco lo hacen sin apoyo.	Si la tarea es guardar un juguete en su lugar, por ejemplo guardar una pelota, además de darle la instrucción completa (“guarda la pelota”), conviene pedirle uno a uno cada paso: a) Ve por la pelota. b) Recógela del suelo. c) Tráela. d) Métela en el cajón.
Comparan y encuentran relaciones entre los objetos, acciones, fenómenos y hechos.	Darles objetos con características similares y diferentes, por ejemplo, dos pelotas de diferente tamaño, indicarles diferencias entre objetos que perciban por medio de oposiciones: frío-caliente, alto-bajo, grande-pequeño, pesado-ligero, liso-rugoso, oscuro-iluminado, entre muchas otras.
Identifican la secuencia de objetos, acontecimientos y fenómenos cotidianos.	Repetir experiencias que les resultaron agradables para que se familiaricen con ellas y las recuerden. Establecer un horario para actividades como la alimentación y el baño diario, así como usar los mismos utensilios en una y en otra ocasión haciéndoselo notar.

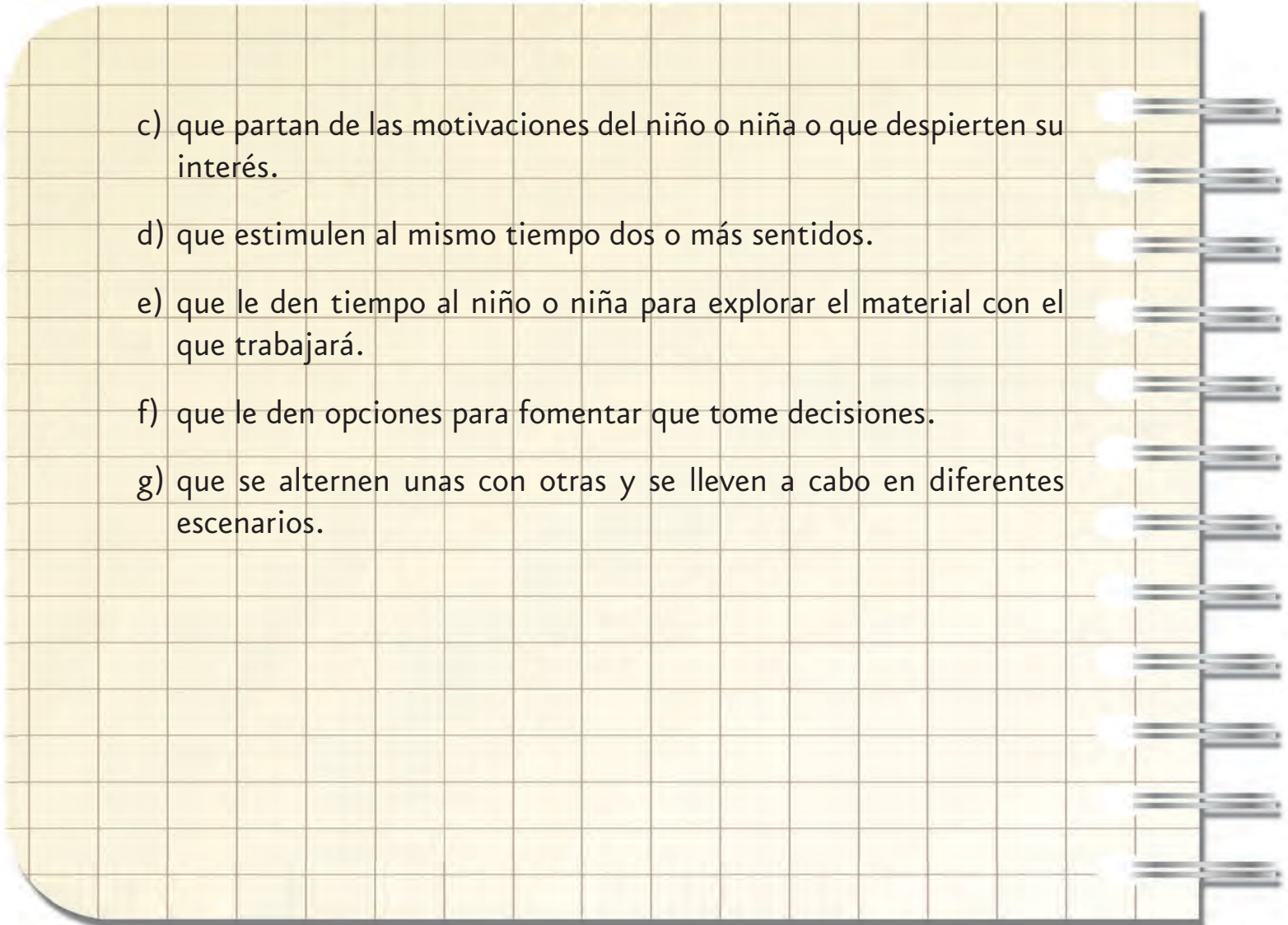
PARTICIPACIÓN DE AGENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS EN ACTIVIDADES QUE PROMUEVEN EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES ESPERADOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Aprendizaje esperado	Ejemplos de actividades	Apoyos de agentes educativos comunitarios
Expresan pensamientos y emociones, con uso simultáneo o no de distintas formas de comunicación.	» Que verbalice sus necesidades e intereses, acompañando esta acción con gestos y expresiones faciales y corporales. » Que pinte, dibuje, modele y use materiales a su alcance para expresarse. Puede crear un letrero para pedir algo, expresar cómo se siente pintando.	El/la agente educativo comunitario procura darle sentido y significado a las verbalizaciones, a los gestos y a los dibujos de los niños y niñas para favorecer la comunicación y, en consecuencia, aumentar la autoestima de la alumna o el alumno.
Comprenden que es necesario seguir ciertos acuerdos y normas para relacionarse con las personas y vivir en sociedad.	» Saluda de diferentes maneras: con la mano, con un abrazo, con un beso, con la cabeza, con una sonrisa, etcétera. » Pide la palabra en clase cuando quiere expresar un acuerdo, un desacuerdo o algún otro pensamiento.	Propiciará que estas acciones las realice todo el grupo. El agente educativo comunitario las promoverá también ofreciendo ejemplos.
Realizan las actividades cuando se le dan instrucciones pautadas, poco a poco lo logra con instrucciones menos desagregadas.	» Ejecuta las instrucciones paso a paso para correr siguiendo la ruta o circuito: 1. Esperas la señal de salida. 2. Corres a la esquina "A". 3. Si sigues corriendo a la esquina "B". 4. Ahora corre a la esquina "C" y llegaste a la meta. » Acompaña al niño o niña varias veces en toda la ruta y le enuncias las indicaciones. » Finalmente sólo le dirás: Vas a correr, ¡Listo!	Divide en pasos las actividades por realizar y le proporciona una instrucción a la vez, evitando el uso de palabras o expresiones que lo puedan confundir.

Aprendizaje esperado	Ejemplos de actividades	Apoyos de agentes educativos comunitarios
Contesta preguntas dirigidas que le evitan confusiones y que le dan pistas para responder. Paulatinamente responde preguntas más abiertas y complejas.	» Responde a preguntas como ¿Qué personaje te gustó más, el Rey o la Reina?, ¿Qué animal te gusta, el león o el ratón? » Si dibuja la historia que antes se le contó, se puede preguntar: » ¿Qué materiales quieres usar para realizar tu dibujo? ¿De qué manera prefieres trabajar esta actividad?	El agente educativo comunitario se apoya con materiales diversos como los muñecos de guante, los títeres o algún otro tipo de juguetes para complementar actividades como la narración de cuentos o la representación de situaciones.
Utiliza el lenguaje oral en diversas situaciones, adecuando el contenido, estructura y entonación de acuerdo con éstas. Se vale de diversas señas de sus interlocutores o del contexto.	» Participa en diálogos con una persona de la comunidad en temas como: la leyenda del maíz, la cosecha de frijol o la compra de la comida; se interesa en preguntarles qué hacen, y cómo lo hacen, por ejemplo; y se dirige a ellos según las pautas socioculturales de la localidad. Si platica con un médico, puede conversar sobre las enfermedades que ha tenido y los cuidados de su salud, por ejemplo. » Mira a los ojos de su interlocutor, toma en cuenta sus gestos y lenguaje corporal.	Estimular y permitir que platique con sus compañeros/compañeras o con miembros de la comunidad con libertad y espontaneidad. Procura que no se interrumpa la conversación. Platicar con el niño o la niña estableciendo contacto visual, prestando atención a su intervención y ofreciendo el tiempo necesario para sus respuestas.

EJERCICIO 10

1. Identifica junto con los padres y/o las madres las tareas que le permiten realizar al niño o la niña. Después, con base en las sugerencias que se dieron en este tema, ayúdalos a sacar mejor provecho de ellas para promover el aprendizaje de los alumnos y alumnas.
2. Cuando realices tareas de intervención directa con el niño o la niña, privilegia las que lo incentiven a actuar por su cuenta y a resolver problemas.
3. Cuando lo juzgues conveniente y de acuerdo con los aprendizajes esperados que se estén desarrollando, ten en cuenta estas orientaciones para las actividades que realices o que propongamos a los padres y madres:
 - a) que sean repetitivas para reforzar el aprendizaje (cuando lo amerite).
 - b) que sean altamente estructuradas, con indicaciones claras y directivas que dejen poco margen de duda sobre lo que se le pide hacer al niño o la niña.

- 
- c) que partan de las motivaciones del niño o niña o que despierten su interés.
 - d) que estimulen al mismo tiempo dos o más sentidos.
 - e) que le den tiempo al niño o niña para explorar el material con el que trabajará.
 - f) que le den opciones para fomentar que tome decisiones.
 - g) que se alternen unas con otras y se lleven a cabo en diferentes escenarios.

La colaboración de los padres y de las madres en el sentido expresado se debe orientar compartiendo con ellos los propósitos generales que se pretende alcanzar en la enseñanza de su hijo o hija con discapacidad, en función del nivel educativo, el grado que cursan y sus necesidades particulares.

Su contribución garantiza la construcción de una comunidad que participa para alcanzar los principios de una educación inclusiva que promueve el respeto de las diferencias, y que valora la cultura y las lenguas originarias como fuentes de enriquecimiento.

Referencias bibliográficas

Asociación Americana Sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [En línea]. Consultado el 14 de febrero de 2012: www.aamr.org/content_104.cfm

Bos C. y Vaughn, Sh. (1998). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems*. Allyn and Bacon, Massachusetts.

Briones & Correias en **Espejo** (2005). III Congreso Virtual INTEREDVISUAL sobre La Autonomía Personal de Personas con Ceguera o Deficiencia Visual.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. España, Ediciones Paidós.

Cairney (1992). en **SEP-DEE** (2004). *Estrategias Didácticas. El placer de la lectura en niños con discapacidad en el Centro de Atención Múltiple*. México: SEP-DEE, pp. 15-16.

CONAPRED Consultado el 26 de mayo de 2012 www.conapred.org.mx

CONFE (2009). *Amores y desamores en personas con discapacidad intelectual: voces y experiencias*. Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual, A.C. Vol. 22, núm. 1, abril/julio (2009). México.

Dirección General de Educación Indígena (2009). *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*. México: SEP.

DGEI (2010). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo II. Fundamentos y formas de atención*. México: SEP-DGEI.

— (2010). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo III. Caracterización del servicio*. México: SEP-DGEI.

— (2010). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo IV. Propósitos y Ámbitos de Acción*. México: SEP-DGEI.

— (2010). *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo V. Planeación y práctica educativa*. México: SEP-DGEI.

— (2011). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa*. México: SEP-DGEI.

FEAPS Madrid (s/f) *Yo como tú*. Federación de organizaciones en favor de personas con discapacidad intelectual. Madrid.

<http://yct.feapsmadrid.org/>

García, M. *Habilidades Sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Consultado el 14 de febrero de 2012 www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/habilidades.pdf

Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Goldin, Daniel (1999). Coord. *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R. ¿En tu casa o en la mía? Consultado el 10 de febrero de 2012: www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=8&Itemid=65&limit=9&limitstart=72

Onrubia, J. (1993). “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, en **Coll, C.** *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1986). “Las equilibraciones de las estructuras cognoscitivas” en **Gómez Palacio, M.** *Psicología Genética y Educación*. México: Dirección General de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal*. México: SEP.

— (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

— (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial (2002). *Estrategias Didácticas. Experiencias en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas con alumnos con discapacidad intelectual y auditiva*. México: SEP-DEE.

— (2002). *Estrategias Didácticas. Situaciones didácticas para alumnos con discapacidad intelectual o auditiva*. México: SEP-DEE.

— (2004). *Estrategias Didácticas. El placer de la lectura en niños con discapacidad en el Centro de Atención Múltiple*. México: SEP-DEE.

— (2011). *Los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual y sus posibilidades de resolver problemas aditivos*. México: SEP-DEE.

Skliar, C. “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”, *Revista de educación y pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, No. 41, pp 11-22.

Sternberg, R. y Detterman, Douglas (2003). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Ediciones Pirámide.

Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. México: SEP. Biblioteca de Actualización del Maestro.

Troncoso, M. y M. Del Cerro (2009). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Consultado el 26 de mayo de 2012 www.down21materialdidactico.org/librolectura/libro/pdf/presentacion.pdf

Luckasson, Ruth, en Verdugo, Miguel. *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (2002)*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Consultado el 14 de febrero de 2012 <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/AAMR_2002.pdf>

Verdugo, Miguel; Alcedo, Ángeles; Bermejo, B. y Aguado, Antonio. *El abuso sexual en personas con discapacidad intelectual*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca. Consultado el 13 de febrero de 2012 www.psicothema.com/pdf/3482.pdf

Vigotsky, L. (1997). *Fundamentos de defectología*. Obras completas. Tomo cinco. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México, Prentice Hall.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

NOTAS



NOTAS



NOTAS



NOTAS



NOTAS



NOTAS



NOTAS



NOTAS



NOTAS



NOTAS



Guía-cuaderno 3: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual

Se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,