

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 261**



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL



**DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL LENGUAJE EN UN ALUMNO
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA INTEGRADO EN UN GRUPO DE
PREESCOLAR: ESTUDIO DE CASO**



PAMELA MARIA RUIZ PAREDES

HERMOSILLO, SONORA

MAYO, 2011

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 261



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL



DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL LENGUAJE EN UN ALUMNO
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA INTEGRADO EN UN GRUPO DE
PREESCOLAR: ESTUDIO DE CASO



PAMELA MARIA RUIZ PAREDES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 261



TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PRESENTA

PAMELA MARIA RUIZ PAREDES



DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL LENGUAJE EN UN ALUMNO
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA INTEGRADO EN UN GRUPO DE
PREESCOLAR: ESTUDIO DE CASO

MAESTRA FERNANDA ALICIA ARAGÓN ROMERO

DIRECTORA DE TESIS



HERMOSILLO, SONORA

MAYO, 2011

UNIDAD 26A HERMOSILLO

31 de marzo, 2011.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO

**C. PAMELA MARÍA RUIZ PAREDES,
PRESENTE.**


A nombre del Colegio de Posgrado de esta Unidad UPN y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación "Desarrollo de las competencias del lenguaje en un alumno con discapacidad auditiva integrado en un grupo de preescolar: Estudio de caso", investigación puesta a consideración por la Mtra. Fernanda Alicia Aragón Romero, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para la obtención del grado de maestría.

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

**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



MTRO. VÍCTOR MANUEL BARRERAS VALENZUELA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE
UNIDAD 26A
HERMOSILLO, SONORA



Ccp.- Archivo.
VMBV/mjmm.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi maestra Fernanda Alicia Aragón Romero por haber confiado en mi persona, por la paciencia y por la dirección de este trabajo, por sus comentarios y correcciones en todo el proceso de elaboración de la tesis.

A mis maestros de la maestría en Educación Especial a quienes les debo gran parte de mis conocimientos y nuevas experiencias.

Gracias también a mis queridas compañeras, que me apoyaron y me permitieron entrar en su vida durante estos dos años de convivir dentro y fuera del salón de clase.

A mi familia, por su apoyo y confianza desde el comienzo hasta el final de la maestría. A mis padres quienes a lo largo de mi vida han velado por mi bienestar y educación siendo mi apoyo en todo momento.

A mí hoy esposo, por compartir momentos de tareas y correcciones de tesis, por su comprensión, confianza y apoyo total.

Y dedico este proyecto de tesis a Dios porque está conmigo a cada paso que doy.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I	14
INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UN MODELO EDUCATIVO PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	
1.1 Antecedentes de la educación especial	14
1.2 Integración educativa: referentes políticos y jurídicos	19
1.3 Implicaciones operativas de la Integración Educativa	26
1.4 Integración educativa, discapacidad y necesidades educativas especiales	32
1.4.1 Fundamentos filosóficos y principios pedagógicos	33
1.4.2 Conceptualizando las necesidades educativas especiales	35
CAPÍTULO II	43
INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD AUDITIVA: LA PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA	
2.1 Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad auditiva.	43
2.2 Adecuaciones curriculares	50
2.2.1 Formulación de prioridades y estrategias básicas para la elaboración de adecuaciones curriculares	52
2.2.2.1 Evaluación de las necesidades educativas especiales	52
2.2.2.2 la toma de decisiones sobre las adecuaciones curriculares	55
2.2.2 Propuesta curricular adaptada	58

2.2.3 La evaluación de las adecuaciones curriculares	63
2.3 La propuesta curricular adaptada para un alumno con discapacidad auditiva	64
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	71
3.1 Tipo de investigación	72
3.2 El estudio en caso	74
3.2.1 El CENDI 2 del Gobierno del Estado	75
3.2.2 Jesús Genaro, un alumno con discapacidad auditiva integrado en el CENDI 2	76
3.2.3 Evaluación inicial al alumno Jesús Genaro Beltrán Armenta	78
3.3 Técnicas e instrumentos	81
3.4 Procedimiento metodológico	83
CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	87
4.1 Evaluación de las NEE	88
4.1.1 La detección inicial	89
4.1.2 Evaluación Psicopedagógica	92
4.2 Elaboración e implementación de la propuesta curricular adaptada	100
4.2.1 Adecuaciones de acceso	101
4.2.2 Adecuaciones a los elementos del currículo	103
4.2.3 El seguimiento de la propuesta curricular adaptada: Desarrollando las competencias	107
4.3 Impacto de la propuesta curricular adaptada en el desarrollo de las competencias establecidas en el PEP 2004	111
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

ANEXOS	126
Anexo 1: Lista de cotejo	126
Anexo 2: Registro anecdótico	131
APÉNDICE	132
Apéndice 1. Propuesta Curricular Adaptada	132

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue conocer el efecto de una propuesta curricular adaptada encaminada al desarrollo de las competencias de lenguaje en un alumno con discapacidad auditiva que asiste a tercer grado de preescolar en el Centro de Desarrollo Infantil No. 2 del Gobierno del Estado de Sonora. El tipo de investigación fue un estudio de caso de tipo intrínseco (Stake), de enfoque cualitativo que tiene como caso en estudio a un alumno con discapacidad auditiva que asiste a tercer grado de preescolar. Se utilizaron la lista de cotejo y la observación participante con apoyo de videograbación y registro anecdótico como estrategias para la recolección de la información; para procesar la información recabada, se realizó la triangulación de los instrumentos antes mencionados. El análisis e interpretación de resultados fue basado en tres categorías: evaluación de las necesidades educativas especiales, elaboración e implementación de la propuesta curricular adaptada (PCA) y resultados de la PCA. Los resultados muestran que la propuesta implementada, tuvo un impacto favorecedor en el desarrollo de competencias del alumno, ya que al contar con herramientas que facilitaban el acceso al desarrollo de competencias del lenguaje oral, gradualmente adquiría habilidades y destrezas.

Palabras claves: propuesta curricular adaptada, competencias, discapacidad auditiva, necesidades educativas especiales (NEE).

INTRODUCCIÓN

Los alumnos que llegan al preescolar no son iguales unos de otros, no podemos decir que responden, piensan y sienten lo mismo. La diversidad de temperamentos y de personalidades es la característica que define a cada niño. En esta diversidad, todos los alumnos deben recibir las mismas oportunidades para desarrollar competencias. Cuando se habla de todos los alumnos se debe incluir también aquellos niños que presentan capacidades diferentes.

En este sentido, surge la integración educativa, no como un acto caritativo, sino como un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades. Para lograr ello, es indispensable contar con información suficiente y objetiva, que permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas.

En México, es a partir de 1993 que se empieza a promover la integración de los niños con discapacidad en todos los niveles educativos, cuando se adiciona el artículo 41 a la Ley General de Educación (2003, p.15), que establece:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose

de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Sin embargo, no es hasta el año 2000 cuando la filosofía integradora queda plasmada como política educativa, a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 que tiene entre sus principales propósitos la mejora de la calidad de la educación y el fortalecimiento de la equidad en la prestación del servicio educativo. Busca asegurar que todos los niños y las niñas tengan la oportunidad de acceder a la escuela y de participar en procesos educativos que les permitan alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos (Plan Nacional de Desarrollo 2001 - 2006).

Precisamente para responder a estas premisas, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, impulsa el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, cuyo objetivo es garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial (SEP, 2002, p.37).

Para operar este Programa y procurar el logro de su objetivo, se impulsa la reorientación de los servicios de educación especial, teniendo como punto de partida el conocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la

integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades, dicha reorientación permitió clasificar los servicios de la siguiente manera (SEP, 2002):

a) Servicios de apoyo. Encargados de contribuir al proceso de integración educativa de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas de educación inicial y básica. La principal instancia de apoyo son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

b) Servicios escolarizados. Instancias que tienen la responsabilidad de escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad severa o múltiple. Están conformados por los Centros de Atención Múltiple (CAM).

c) Servicios de orientación. Responsables de brindar información, orientación y asesoría a los maestros de educación regular y de educación especial, así como a las familias y a la comunidad en general sobre las opciones educativas y estrategias de atención para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales. El principal servicio de orientación está constituido por los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).

Asimismo, se impulsó también la adopción del concepto de *necesidades educativas especiales* para referirse a los alumnos que enfrentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo mayores recursos o recursos diferentes para acceder a éstos y lograr los propósitos educativos.

El término recursos educativos tiene como referente inmediato un mayor número de profesores o especialistas, la ampliación del material didáctico, la supresión de barreras arquitectónicas. Sin embargo, el recurso educativo indispensable es la preparación y competencia profesional de los profesores, para que estén en posibilidad de elaborar un proyecto educativo con adaptaciones curriculares, adecuar el sistema de evaluación y tener flexibilidad para utilizar nuevas metodologías y con ello, lograr la misión fundamental de la integración educativa: que los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, tengan acceso al currículo básico establecido en los planes y programas de estudio vigentes.

En el nivel de preescolar, el programa vigente es el de 2004, generado a partir de la renovación curricular y pedagógica de ese mismo año. El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP, 2004) tiene un enfoque basado en competencias, lo cual implica que la educadora, mediante el diseño de situaciones didácticas, realice actividades que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro, para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean cada vez más seguros, autónomos, creativos y participativos (SEP, 2004).

El PEP 2004, organiza las competencias en 6 campos formativos, siendo uno de ellos el de Lenguaje y Comunicación, el cual sustenta que la función principal de la educación preescolar es el lenguaje, refiriéndose al mismo como "una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva y al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras

culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido para aprender” (SEP, 2004, p.57).

El lenguaje desempeña un papel importante en la evolución de las afectividades, en la formación de la personalidad y en el acceso a la vida social. Para la adquisición del lenguaje hay un periodo de tiempo privilegiado, que son los primeros años de vida. Los mayores avances en el lenguaje, tanto cualitativo como cuantitativo, se producen antes de los 5 años.

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños; en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. La educación preescolar interviene justamente en este periodo productivo y sensible a los aprendizajes fundamentales; permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias.

El lenguaje tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, pues les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que participan. Estos procesos son válidos para el trabajo educativo con todas las niñas y todos los niños, independientemente de la lengua materna que hablen (alguna lengua indígena,

lengua de señas o español). El uso de su lengua es la herramienta fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas.

La ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los pequeños desarrollan en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal. Cuando los niños presencian y participan en diversos eventos comunicativos, en los que hablan de sus experiencias, de sus ideas y de lo que conocen, y escuchan lo que otros dicen, aprenden a interactuar y se dan cuenta de que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales.

Tomando como premisa lo anteriormente expuesto acerca del derecho que tienen los niños con discapacidad de acceder a los mismos propósitos educativos que el resto de los alumnos, se hace evidente que el desarrollo de las competencias de lenguaje debe favorecerse también en los alumnos con necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos con discapacidad auditiva. Luego entonces, comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias y compartir información a través del lenguaje oral son algunas de las competencias que se deben adecuar al trabajar con niños con discapacidad auditiva.

El alumno con discapacidad auditiva es aquel que no puede escuchar normalmente, debido a algún tipo de anomalía en el órgano de la audición: el oído. La pérdida auditiva puede ser desde lo más superficial hasta lo más profundo. Las personas con pérdida auditiva dependen más del sentido de la vista

para su comunicación y desenvolvimiento social que las personas con audición normal. (Romero y Nasielsker, 2000, p. 17)

La audición es una de las funciones más importantes para la comunicación, y, por tanto, la pérdida de la audición supone una grave discapacidad para la comunicación y la adquisición del lenguaje. Serafín Fleischmann (2008), defiende la idea de que, sin importar si la persona es sorda u oyente, la falta de un lenguaje genera problemas en el desarrollo del pensamiento.

Culturalmente, la persona con discapacidad auditiva es considerada como una persona que no oye y, por lo tanto, no habla. El tema de la educación y adaptación social de los alumnos con discapacidad auditiva es diverso, complejo y polémico. Tradicionalmente, la educación ha sido eminentemente terapéutica, el objetivo del currículo escolar es dar al sujeto lo que le falta: la audición, y su derivado: el habla. Palabras como *rehabilitar*, *adiestrar*, *dar*, *reforzar*, *indicar*, son frecuentes en el discurso pedagógico de la educación del alumno con discapacidad auditiva.

Los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados (SEP, 2004). Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos. Desde

esta perspectiva, adquiere suma relevancia, en función de la equidad educativa, el proporcionar a los alumnos sordos, oportunidades para compensar sus deficiencias en el habla y en la escucha, y aún así, estar en posibilidad de desarrollar las competencias cognitivas, sociales y afectivas asociadas al lenguaje oral.

En este sentido, el grupo de alumnos con discapacidad auditiva es tan heterogéneo que resulta complicado establecer las diferencias entre ellos. Las personas con pérdida auditiva suelen depender más del sentido de la vista para su comunicación y desenvolvimiento social que las personas con audición normal. Uno de los retos de la escuela es contribuir a la oportuna identificación de los alumnos con pérdida auditiva y ofrecerles el apoyo adecuado, acción que puede resultar problemática si se considera que las pérdidas auditivas no van acompañadas de síntomas físicos evidentes.

En virtud de lo anterior, es posible afirmar entonces, que el preescolar se convierte en un espacio propicio para detectar a niños con dificultades auditivas e implementar el aprendizaje de nuevas formas de comunicación para el alumno sordo, sean éstas, de acuerdo a sus particulares características y potencialidades, las capacidades de habla y escucha convencional o de otras formas alternas como puede ser el lenguaje de señas o la lectura labio facial.

Todo esto conlleva la implicación del concepto de adecuaciones curriculares, como la estrategia que permitirá a la educadora favorecer las competencias del lenguaje y comunicación en los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva.

Es así como es posible cuestionar ¿Cómo influye la ausencia del lenguaje en la vida cotidiana de niños y niñas con discapacidad auditiva? ¿Incidencia la falta de lenguaje oral que presenta el alumno sordo en el desarrollo de otras competencias? ¿Puede ser la discapacidad auditiva el origen de los límites cognoscitivos de los niños y niñas sordos? Y si es así ¿es posible ayudar a compensar estas deficiencias para favorecer el desarrollo de las competencias básicas de aprendizaje? ¿Puede la escuela regular atender con calidad y eficiencia al alumno sordo integrado?

Es un hecho que en el marco de la Integración Educativa, cada vez son más las escuelas que abren sus puertas a estos alumnos y enfrentan el reto de ofrecerles una respuesta educativa con equidad, asegurando que todos reciban la atención que requieren para el desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida. Estas escuelas, más allá de integrar alumnos que presentan necesidades educativas especiales en sus aulas, promueven la atención a la diversidad y, con ello, una sociedad más flexible y abierta. Este es el caso del Centro de Desarrollo Infantil No. 2 de Gobierno del Estado, el cual ha iniciado la integración de alumnos con discapacidad en sus aulas.

Desde esta perspectiva, y ante la realidad de tener en el grupo de tercer grado de preescolar un alumno con discapacidad auditiva, nos preguntamos ¿cuáles son las competencias de lenguaje y comunicación que ha adquirido este alumno? ¿Cuáles no ha podido desarrollar aún? ¿Cuáles son sus potencialidades en materia de lenguaje oral? Su discapacidad ha limitado el desarrollo de otras competencias sociales, afectivas o cognitivas? ¿Qué tipo de adecuaciones requiere para favorecer el desarrollo de competencias establecidas en el PEP 2004? Y de manera más específica las propuestas en el campo formativo de lenguaje y comunicación? En suma, se plantea la siguiente pregunta que da origen a un problema de investigación:

¿De qué manera se puede favorecer el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en un alumno con discapacidad auditiva integrado en el tercer grado de preescolar del Cendi No. 2 del Gobierno del Estado?

Para responder a este cuestionamiento se desarrolló una investigación basada en un estudio de caso, con el objetivo de conocer el efecto de una propuesta curricular adaptada encaminada al desarrollo de las competencias de lenguaje en un alumno con discapacidad auditiva que asiste a tercer grado de preescolar.

El caso en estudio fue un alumno con discapacidad auditiva integrado en tercer grado de preescolar en el CENDI No. 2 del Gobierno del Estado. Para la recolección de información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- ✓ Lista de cotejo
- ✓ Observación participante con apoyo de registro anecdótico y de videograbación.

Así mismo el procesamiento de información se realizó mediante la triangulación de instrumentos y la categorización

Este trabajo presenta una breve introducción a los capítulos que conforman la investigación, el capítulo I tiene como propósito proveer una descripción histórica y detallada de los antecedentes, fundamentos y principios de la Integración Educativa, su impacto y evolución.

En el capítulo II se describen aspectos singulares y específicos referentes a la discapacidad auditiva, causas que propiciaron la pérdida auditiva parcial en el presente estudio de caso, las NEE que surgieron a partir de la pérdida, y la formulación de prioridades y estrategias básicas para la elaboración de adecuaciones curriculares, dando como resultado la propuesta curricular adaptada.

El capítulo III presenta el caso en estudio, el tipo de investigación, la evaluación, las técnicas e instrumentos utilizados y el procedimiento metodológico. Posteriormente, el análisis de la implementación de la propuesta curricular adaptada se presenta en el capítulo IV, donde se detallan las adecuaciones de acceso y a los elementos del currículo que se implementaron. el seguimiento de

la propuesta curricular adaptada y su impacto mediante la descripción de los registros anecdóticos y videgrabaciones donde se detallan los logros y dificultades.

Para finalizar los capítulos de la investigación se presentan las conclusiones y sugerencias, donde se aborda como el diseño e implementación de una propuesta curricular adaptada a partir de la detección de NEE en un alumno con discapacidad auditiva, generó un impacto favorecedor en el desarrollo y adquisición de competencias de lenguaje y comunicación.

En la sección de referencias se encuentran los datos bibliográficos de los libros y artículos estudiados como apoyo para la investigación. Finalmente en el apartado de anexos se incluyen los instrumentos de evaluación que se utilizaron para dar validez a la implementación de la propuesta curricular adaptada.

CAPÍTULO I

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UN MODELO EDUCATIVO PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

A lo largo de la historia la sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona "normal". Lo normal se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de estas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente o anormal (SEP, 2000)

1.1 Antecedentes de la educación especial

Autores como Capacce y Lego, explican que desde los tiempos primitivos, los miembros de un clan o una tribu con menos fuerza o habilidades físicas representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo, por ello, estas personas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte (En SEP, 2000). En muchos casos en lugar de ser eliminadas eran elegidas para participar en ceremonias y rituales, ya que se les atribuían facultades divinas y eran consideradas "protegidas de los dioses", o bien se les relacionaba con

poderes demoníacos y entonces eran consideradas "malditas de los dioses". En otros casos estas personas formaban parte de la sociedad común, sin que se les atribuyeran dotes sobrenaturales, pero se impedía su acceso a muchos ámbitos de la sociedad. Con base en lo anterior se asume que desde los primeros tiempos las personas retrasadas fueron excluidas, rechazadas y marginadas, por parte de su grupo social.

Más tarde, en la Edad Media, la influencia de la iglesia cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Por una parte los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y caridad hacia los impedidos, así como en la condena del infanticidio. Producto de ello, fue la creación, regularmente por parte de religiosos, de hospitales y casas para alojarlos y darles protección. Por otro lado, y de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva sobrenatural (Puigdellivol, en SEP, 2000). Esto nos lleva a concluir que en la Edad Media, si bien se da un intento por tener una comprensión más amplia de las personas con discapacidad, ésta aún era limitada por la propia influencia de la iglesia.

El período comprendido el siglo XVI al XVIII se caracterizó por el llamado naturalismo psiquiátrico. A partir de esta nueva concepción, los desórdenes del comportamiento humano, empiezan a buscarse en la naturaleza misma y no en

hechos externos a ella y de difícil credibilidad. Se inician las primeras experiencias y respuestas a los problemas de la educación manifestados por las personas con discapacidad. Los mismos se llevarán a cabo desde iniciativas privadas, vinculados a instituciones de carácter religioso o filantrópico y bajo un enfoque asistencial. La naciente evolución de la revolución industrial creó cada vez un mayor número de zonas de marginación conformadas por aquellas personas que no eran útiles para el sistema productivo. Por ello, influenciados por una visión caritativa, y por proteger a la sociedad de estas personas anormales, se les recluye en instituciones (asilos y hospitales) donde la atención y cuidados eran muy escasos (Arnáiz, 2003).

Un cambio ideológico más positivo aparece cuando Pedro Ponce de León consiguió con éxito enseñar a un pequeño grupo de sordos a hablar, leer y escribir. Desarrolló una tecnología al servicio de una ideología positiva. Más tarde Juan Bonet y el abad De l'Epee siguieron esta orientación, y se abrió la primera escuela para sordos en París. En 1784, Valentín Huay decidió seguir este ejemplo con los ciegos y fundó una institución para su atención en París, en la que estas personas podían leer usando letras moldeadas en madera. Tiempo después, un alumno de esta institución, Luis Braille, inventó el alfabeto que lleva su nombre (Peredo, 2008).

Así, el nacimiento de la educación especial tiene lugar gracias a los avances significativos en el campo de la medicina de la mano con las enfermedades

mentales a través de las aportaciones de figuras como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838), Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1858) quienes dieron gran auge a la educación de los niños "normales y anormales". Bajo este enfoque, en México, se inició la atención de la educación especial a tres grupos de población: inadaptados sociales, sordomudos y ciegos, fundándose a principios del siglo XIX instituciones para su atención, como es el Departamento de Corrección de Costumbres (1806); La Casa de Corrección (1841); El Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850); La Escuela de Sordo-mudos (1861); y la Escuela de Ciegos (1870) (Rodríguez, 2009).

En 1905 las aportaciones de Binet y Simon dieron lugar a la psicometría introduciendo con ella un modelo psicopedagógico en el estudio de los deficientes. Así, inicia la era de la institucionalización y se extiende hasta la mitad del siglo XX. Para las personas con discapacidad, la era de la institucionalización fue deprimente, puesto que recibían el mínimo de atención y estímulo. Esta situación empezó a generar en ciertos sectores de la sociedad inconformidad, principalmente en los padres de familia de estas personas, quienes se empiezan a cuestionar porqué sus hijos, en lugar de recibir cuidados y entrenamiento especial, eran segregados y aislados del ambiente familiar (Arnáiz, 2003). Debido a lo anterior, se empieza a extender la ideología de que estas personas requerían de un esfuerzo profesional para su educación (Toledo, 1984).

Como resultado de esta situación, la imagen de las instituciones sufre un cambio. En México, muchas organizaciones educativas de la sociedad civil surgieron como resultado de la reunión de familiares o de las propias personas con discapacidad y se fortalecieron con la participación de especialistas y profesionales de distintos ámbitos. Para 1940 se consideró que las escuelas de "anormales físicos o mentales" debían proporcionar, en ciclos cortos, conocimientos generales y contar con planes de estudio, programas, métodos de enseñanza y organización particular. En los años 50's, empiezan a aparecer servicios de ayuda individualizada ubicados en la misma comunidad y es hasta 1970 que se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), hecho que significó un hito importante en la evolución de la integración de las personas con discapacidad en México, al incorporarse al grupo de países, que de acuerdo a las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la educación especial dentro del contexto de la educación general.

Dos años antes, en 1968, Mary Warnock, filósofa británica, emitió un informe a través de la UNESCO, en el cual hace un llamado a los gobiernos sobre la necesidad de una dotación suficiente de servicios para los niños minusválidos, facilitando la igualdad de acceso a la educación y a la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad. Es así que surge la idea de la normalización y en contraparte a la marginación del discapacitado, se abre paso la postura de su reintegración en la sociedad, gozando de los mismo derechos que los otros seres humanos, tal como declara la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1971 (Arnáiz, 2003.). Aquí comienza la era de la

normalización, que surge como un intento de buscar solución a la situación de la segregación que vivían los sujetos que padecían algún déficit.

Como afirma Sanz del Rio (en Arnáiz, 2003), a partir del informe Warnock, inicia un nuevo pensamiento sobre la Educación Especial que defiende que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficit, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta, pugnando por la transición de un modelo médico-clínico a uno educativo.

1.2 La integración educativa: referentes políticos y jurídicos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha trabajado para lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales se ubiquen en un primer plano, para lo cual ha aprovechado iniciativas de la propia Organización de las Naciones Unidas como el Año Internacional de los Impedidos (1981), el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), el Programa de Acción Mundial para los impedidos (1983), el Decenio para las personas con discapacidad de Asia y el Pacífico (1993-2002) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (SEP, 2000).

Estas iniciativas han influenciado el terreno educativo y fomentado planteamientos multidisciplinarios y multisectoriales, en lo que es planificación y

prestación de servicios, que han permitido que las personas con alguna discapacidad se conviertan en ciudadanos con igualdad de derechos al resto de las personas.

En 1990 se celebró en Jomtien, Tailandia la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, señalando que las personas deben contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990). La Conferencia de Jomtien representó un renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y suscitó esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos vulnerables.

En el artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se establece que todas las personas deben tener la oportunidad de acceder a una educación que cubra sus necesidades de aprendizaje. Por lo tanto, es importante que se dé una reforma al sistema educativo y la UNESCO propone, al respecto, que las escuelas reconozcan y atiendan a la diversidad (García et. al., 2000).

La UNESCO, en colaboración con el gobierno de España, celebró la Conferencia Mundial sobre NEE, la cual se celebró en Salamanca en Junio de 1994, con el objetivo de declarar principios, políticas y prácticas para la atención

de alumnos con necesidades educativas especiales, así como promover su aplicación en los diferentes países. Algunos de los aspectos más relevantes de la Declaración de Salamanca es la proclamación del derecho de los niños y las niñas a la educación, independientemente de sus características de aprendizaje, por lo que insta a la creación de programas acordes a las necesidades de los alumnos, declarando que la mejor opción para los alumnos con NEE es su integración a la escuela regular (UNESCO, 1994). A partir de esta Declaración, la UNESCO invita a los gobiernos de los diferentes países a trabajar de manera integradora, convocando también a diferentes instancias como la UNICEF y el Banco Mundial a unir sus redes en beneficio de los alumnos con NEE de todo el Mundo.

A partir de la Declaración de Salamanca se llevan a cabo las siguientes acciones (UNESCO, 1994):

- Taller Internacional "La administración de la Innovación en la Educación de las NEE" (Ghana, 1997), con el objetivo de tener una base para estudiar cómo se da la educación inclusiva. Los temas fueron: análisis del contexto, el proceso del cambio, la planificación del cambio y el trabajo con las personas.
- Taller "El desarrollo de los Recursos Humanos en apoyo a la Educación Inclusiva" (Uganda, febrero de 1999), con el objetivo fue mejorar el procedimiento de formación de docentes.
- Seminario Subregional del Sur de Asia (Nepal, 1995), donde se abordaron las orientaciones políticas para las NEE

- Promoción de la Educación Básica para niños y niñas con NEE (Región de Asia), cuyo objetivo fue promover la inclusión de alumnos con NEE en las escuelas regionales.
- Educación para las Necesidades Especiales en la reconstrucción de Bosnia-Herzegovina, iniciativa orientada a promover el diálogo entre maestros y autoridades y a capacitar a los grupos educativos que atienden alumnos con discapacidad en los niveles de preescolar y primaria.
- Iniciativas regionales en América Latina (Chile, 1996, Brasil, 1998), para discutir temas como: adecuaciones curriculares, evaluación, entre otros.

México ha participado en diversos convenios internacionales a favor de la Integración, incluyendo los acuerdos obtenidos en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994 (SEP, 2002).

En el año de 1992, se pone en marcha en México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito por el Gobierno Federal, los Gobiernos de las Entidades Federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El propósito de dicho acuerdo fue "garantizar que los alumnos de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) tengan una educación que les permita obtener conocimientos y capacidades para elevar su calidad de vida, tanto de ellos como de la sociedad en su conjunto" (SEP, 1992, p.5). Uno de los aspectos que toma en cuenta este Acuerdo es la reorganización

del sistema educativo, siendo un elemento de esta reorganización la educación especial con base en la reforma de la Ley General de Educación.

En este contexto, el 13 de julio de 1993 se publica en el Diario Oficial de la Federación la Nueva Ley General De Educación, la cual establece, en su artículo 39 lo siguiente (p.15): "En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades".

De esta manera, por primera vez, la educación especial es reconocida como parte de la educación básica, y por tanto, con un carácter obligatorio. Por su parte, el artículo 41 de la Ley General de Educación establece: (Ley General de Educación y Leyes Complementarias, 2003, p.15)

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular.

Para quienes no logren esa integración esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta orientación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

Es así, que por primera vez se legisla el derecho de las personas con necesidades educativas especiales a recibir educación y de manera particular a la promoción de su integración educativa. En abril de 1997 se celebró en Huatulco la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con NEE. Equidad para la diversidad. En esta Conferencia se trabajó y se emitieron recomendaciones en torno a 4 líneas: Población, Operación de los Servicios Educativos (Conceptualización de la Integración Educativa, Estrategias organizativas en la reorientación de los servicios, Gestión Escolar e Implicaciones en la normatividad), Actualización y Formación Profesional y Material de Trabajo (SEP, 2000).

En el 2001, se echó a andar el Proyecto de Innovación e Investigación sobre la Integración Educativa, que fue el antecedente inmediato del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa y en el que participó el Estado de Sonora. En este mismo año y a fin de responder a las nuevas necesidades presentadas en la sociedad, en nuestra entidad se creó

la Ley de Integración Social para personas con discapacidad, con el objetivo de “establecer las normas que contribuyan a lograr la equiparación de oportunidades para la integración social de las personas con discapacidad en el estado” (H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Sonora, 2010, p.14).

En el caso específico de la integración educativa, se pretende generar una nueva cultura de respeto a la dignidad y respeto de las personas con discapacidad, a la vez que se promueva la convivencia en la sociedad, por lo que en su Artículo 42, esta Ley establece que serán integrados al sistema educativo nacional las personas con discapacidad, asegurándoles su inscripción, reinscripción, acreditación y certificación.

Asimismo, con el propósito de prever que la discapacidad no sea motivo de rechazo de ninguna institución educativa, se busca garantizar la inclusión de los alumnos que la padecen en todas las escuelas del estado de Sonora, al establecer el artículo 43: “en la educación se considerará la formación académica de las personas con discapacidad de acuerdo a lo establecido en los diferentes niveles educativos. Su discapacidad no será causa de rechazo o exclusión de ninguna institución de educación en el Estado” (H. Congreso del Estado de Sonora, 2010, p.14).

En el contexto de todo este marco legal, se inicia también una política de estado a favor de la integración educativa. El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, en el Gobierno de Fox, tuvo como propósito principal hacer de la educación el gran proyecto nacional. Se estableció como un punto muy importante “La

Educación para todos”, el cual enfatiza que todos los niños mexicanos reciban educación, respetando sus diferencias.

Del mismo modo, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, enfatiza la necesidad de que exista equidad y justicia en el sector educativo, lo cual hace referencia a “garantizar el derecho a la educación expresado como igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica” (PNE, 2001, p.10).

En este tenor, en el año 2002 se presentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual se realizó después de analizar la situación de los servicios de educación especial en el país y cómo se daba el proceso de Integración. En el siguiente apartado se analizará con mayor detalle este Programa y sus implicaciones en la operación del modelo de integración educativa en nuestro país.

1.3 Implicaciones operativas de la Integración Educativa.

De acuerdo a lo establecido en el apartado anterior, referente a las bases políticas y legales del nuevo modelo de atención, se hizo necesaria la creación de un nuevo modelo operativo para concretarlo, de ahí el surgimiento del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual establece objetivos, metas y líneas de acción para implementar el nuevo modelo, impulsando la reorientación de los servicios de

educación especial, para cumplir los preceptos de favorecer la integración educativa.

El objetivo general de este programa está encaminado a garantizar a los alumnos con NEE, principalmente los que presentan alguna discapacidad, una atención educativa de calidad, esto mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial (SEP, 2002). Su visión para el 2025, es que el Sistema Educativo Nacional ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa.

El programa reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad y dentro de sus líneas de acción destacan las siguientes:

- Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial
- Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación que habrá de normar el proceso de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país
- Garantizar la disponibilidad para los maestros de educación básica de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren educación especial

- Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad;
- Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de los temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales (SEP, 2002).

Como se ha mencionado, una de las principales aportaciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, fue el impulso a la reorientación de los servicios de educación especial, con el fin de favorecer la puesta en marcha del modelo de integración educativa, en especial, del acceso del currículo básico por parte de los alumnos con NEE. Esta reorientación dio como resultado la organización de los servicios de educación especial que hasta la fecha, persiste en todo el país:

- a) Servicios Escolarizados.- Son aquellos que proporcionan una Educación Inicial y Básica de calidad a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad severa o múltiple; así como propiciar el desarrollo de competencias laborales para lograr su plena integración escolar, laboral y social a través de un trabajo sistemático de formación con base en lo planteado en los fines de la educación.
- b) Servicios de Apoyo.- Son los encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación

regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), servicio que actualmente no existe en el Estado de Sonora pues fueron transformados en USAER.

- c) Servicios de Orientación.- Proporcionar información, orientación, asesoría y materiales de apoyo a los maestros de educación básica, a los padres de familia y a la comunidad en general que les permitan apoyar la atención integral de los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, particularmente de aquellos que presentan discapacidad, así como promover la cultura de aceptación y respeto a la diversidad en el ámbito familiar, educativo, laboral y social.

Los servicios de educación especial, en especial los de apoyo, deben promover la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general.

Los apoyos que ofrece este servicio están dirigidos para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, prioritariamente las que se asocian con discapacidad, a través del desarrollo de ambientes flexibles, dinámicos e innovadores en donde no existan barreras para el aprendizaje y la

participación de los alumnos, estableciendo un trabajo permanente con el personal directivo, maestros y familias, favoreciendo el proceso de integración educativa.

Para cumplir con lo anterior, el personal del servicio de educación especial trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su servicio; asimismo, busca relacionarse con otras instancias que ofrecen apoyos extraescolares a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. El apoyo que brinda este servicio está dirigido a la escuela, principalmente a los maestros que integran, la familia y al alumno que presenta necesidades educativas especiales; sin embargo, el resto de los alumnos, familias y maestros de la escuela resultan también beneficiados de manera indirecta. El apoyo se traduce en las siguientes acciones (SEP, 2006):

- a) Apoyo a la escuela.- Participando en la construcción de la planeación estratégica o proyecto escolar, identificando e incidiendo en la eliminación de barreras para el aprendizaje; sensibilizando a la comunidad educativa para lograr la aceptación y respeto hacia la población que presenta necesidades educativas especiales en la escuela; realizando la identificación de las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos; participando en el diseño, desarrollo y seguimiento de la propuesta curricular adaptada de los alumnos integrados; proponiendo los apoyos adicionales necesarios para brindar la atención educativa oportuna

y pertinente; ofreciendo orientación y asesoría a los maestros de la escuela que atienden alumnos que presentan necesidades educativas especiales; entre otros.

b) Apoyo a la familia.- Sensibilizando a las familias para lograr la aceptación y el respeto hacia las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad; orientando a las familias sobre los apoyos específicos que requieren algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales y propiciando que éstos se brinden en el hogar; ofreciendo información a las familias sobre los apoyos extraescolares que necesitan algunos alumnos, que benefician su proceso de integración educativa y social.

c) Apoyo a los alumnos (as) con necesidades educativas especiales.- Brindando la orientación necesaria al personal de la escuela para que se ofrezcan los apoyos específicos que respondan a las necesidades educativas especiales de los alumnos; promoviendo el apoyo externo de otras instituciones que ofrecen servicios de rehabilitación, médicos o de otro tipo, necesarios y complementarios para el proceso de integración educativa de los alumnos.

Para proporcionar una educación de calidad se parte de reconocer la diversidad y promover el respeto a la individualidad de los alumnos, por lo que se requiere de los esfuerzos de educación regular y especial: la educación regular, reconociendo la flexibilidad del currículo y la educación especial, acompañando el logro de los fines y propósitos que se fija la educación básica regular.

Todo lo anterior, requiere, además de las bases políticas, jurídicas y operacionales, una nueva filosofía sobre la atención de los alumnos con discapacidad y, asimismo, una nueva conceptualización y fundamentación teórica de la educación que se debe ofrecer a estas personas.

1.4 Integración educativa, discapacidad y necesidades educativas especiales.

Para que los alumnos con NEE puedan acceder a las escuelas regulares deben darse ciertas condiciones, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: modificar las leyes, apoyar a las escuelas, cambiar la organización escolar, modificar el proceso enseñanza-aprendizaje y evaluar de manera distinta a los alumnos. Todo lo anterior implica acciones que deben contar con un sustento filosófico y pedagógico que sienta las bases para hacer efectiva la integración educativa.

1.4.1 Fundamentos filosóficos y principios pedagógicos

De acuerdo a García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000), se debe asumir la integración educativa como un derecho del alumno con NEE de aprender de acuerdo a sus posibilidades, no como un acto de caridad. Es muy importante informarse y capacitarse para dejar de lado los prejuicios que se tienen al atender a estos niños.

Como se mencionó anteriormente, a nivel mundial se han dado diferentes movimientos a favor de la integración educativa, en los cuales empieza a manejarse el término "normalización", es decir que estas personas tienen derecho a una vida lo más normal posible. Lo anterior se relaciona a los siguientes fundamentos filosóficos (SEP, 2000, p.136):

- El respeto y la tolerancia hacia las diferencias: implica aceptación de que en toda sociedad humana existen diferencias y rasgos comunes entre sus miembros.
- Los derechos humanos y la igualdad de oportunidades: significa que por el simple hecho de existir y pertenecer a la sociedad, todos tenemos derechos y obligaciones, y que deben estar al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal.
- La escuela para todos: se relaciona con la garantía de que todas las personas cuenten con las posibilidades de educación para satisfacer

sus necesidades de aprendizaje. Supone que los sistemas educativos atiendan con calidad a la diversidad presente en la población.

García et. al. (2000), señalan que una escuela para todos es aquella en la que los niños aprenden, independientemente de sus características; tiene un currículum flexible, que atienda a la diversidad; tiene servicios de apoyo; actualiza al personal docente; disminuye las cuestiones burocráticas; el alumno construye su aprendizaje.

A la par que los anteriores fundamentos filosóficos, la integración educativa se sustenta también en los siguientes principios básicos (García et. al., 2000):

- Normalización: implica que los alumnos con discapacidad reciban una atención lo más parecida posible al resto del grupo. Con esto se logrará que tenga mejor calidad de vida, goce de sus derechos humanos y tenga la oportunidad de desarrollarse.
- Integración: se refiere a que los alumnos con alguna discapacidad tengan las mismas experiencias educativas que el resto de los alumnos. Esto debe darse en lo escolar, familiar, laboral y social. El objetivo de la integración es fomentar la participación de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos, valorando sus límites y capacidades, y que con esto pueda elegir su proyecto de vida.
- Sectorización: alude a que los niños reciban el servicio educativo cerca del lugar donde viven, para lograrlo dichos servicios se deben descentralizar.

De esta manera la educación y traslado no implica gasto para la familia y los niños acuden a la misma institución que sus vecinos.

- Individualización de la enseñanza: se hace referencia a que se deben realizar adecuaciones curriculares, con el fin de que las actividades tengan impacto en todos los alumnos, ya que los grupos son heterogéneos y las formas de aprender y necesidades son distintas entre los alumnos.

El cumplimiento de los anteriores principios permitirá que los alumnos con NEE hagan realidad su integración a la sociedad, en sus diferentes ámbitos, posibilitando asimismo, su acceso las mismas oportunidades que el resto de los niños de su comunidad, evitando la segregación al ser considerados como alumnos que tienen derecho a recibir la educación básica. Esto conlleva también una nueva conceptualización de la discapacidad, como se analizará enseguida.

1.4.2 Conceptualizando las necesidades educativas especiales.

El término “discapacitado” se ha utilizado para referirse a personas que presentan diferentes problemáticas. Así, lo mismo se llama “discapacitado” a quien tiene un retraso mental que a quien tiene un problema de invalidez o mutilación. Se considera “discapacitada” a “toda persona que padezca una alteración permanente o prolongada, física o mental, que en relación con su edad o su medio social, implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educativa o laboral” (Capacce y Lego, en SEP, 2000, p. 137). En

el ámbito educativo se ha utilizado para referirse a individuos que presentan alguna deficiencia física o sensorial que conduce a la aparición, en comparación con el grupo, de serios problemas de aprendizaje.

La Organización Mundial de la Salud promovió una clasificación que pudiera ser utilizada por distintos grupos de profesionales. Es así como en 1980 se publica un documento en el que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes: deficiencia, discapacidad y minusvalía. En esta clasificación, lo que se intenta es facilitar la adopción de criterios comunes y simplificar progresivamente la variedad terminológica, así como facilitar la comunicación entre los distintos profesionales involucrados o relacionados con la discapacidad.

Se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Es una discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera "normal" para un ser humano. Se dice que es una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, existen limitaciones para desempeñar un determinado rol, que se esperaría de acuerdo con el sexo, edad, factores sociales, etcétera y por lo tanto, el sujeto se encuentra en una situación desventajosa (Verdugo, 1995).

No se puede negar que las personas con discapacidad han sido marginadas por la mayoría de los grupos de la sociedad y privadas de los derechos de todo individuo. De esta manera es necesario señalar que para que se pueda concretar y lograr efectiva y realmente la integración, se requiere no solo del deseo o la intención, sino de una verdadera transformación de la concepción de los centros educativos, desde la organización y las prácticas educativas, lo que implica la participación corresponsable de la comunidad escolar.

La integración no implica únicamente la idea de la inserción escolar, en el sentido de abrir las puertas de los centros educativos señalados a los menores con discapacidad, sino lograr avances en el aprendizaje y alcanzar los objetivos educativos planteados, es decir, lograr una permanencia exitosa; en ello es vital la participación comprometida de docentes y autoridades de las escuelas regulares, así como de los equipos de especialistas en la materia, en trabajo conjunto. La integración pretende que el niño o niña con discapacidad, sea visto por el maestro como un alumno más, propiciando en su convivencia acrecentar los valores de respeto a la diferencia.

Actualmente, se considera que aunque la persona tenga una deficiencia, que se convierta en discapacidad o minusvalía depende de la relación que se establezca entre la persona y su medio ambiente. Esta visión ha promovido la utilización de términos menos negativos emocionalmente. El niño es un



educando no un paciente. Así se le brinda educación, no tratamiento. Luego entonces, surge el término alumno con necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales tomo fuerza en la década de 1970. Se define de la siguiente manera:

Conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.) que es preciso instrumentalizar para la educación de los alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición en la escuela (Puigdellivol, en SEP, 2000. p. 139)

Las necesidades educativas especiales son interactivas y relativas. Son interactivas porque no son características del alumno, sino que son producto de la interacción del alumno con su entorno. Son relativas por que surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y de su grupo de referencia, así como de los recursos disponibles del entorno educativo para dar respuesta o no a sus necesidades educativas.

En términos muy amplios se puede decir que todo alumno es alumno con necesidades educativas especiales, puesto que cada uno tiene características

individuales que lo diferencian de los demás; teniendo en cuenta que la educación debe aportar a cada alumno la enseñanza de acuerdo a su individualidad, es lógico que el término necesidades educativas especiales pueda ser aplicado a todo alumno.

Sin embargo, y partiendo de esta individualización que desde hace tiempo ha sido reconocida por la ciencia educativa, al referirse a alumnos con necesidades educativas especiales se quiere significar "aquellos alumnos que presentan cualquier tipo y grado de dificultades para el aprendizaje, en un continuo que va desde las más leves y transitorias a las más graves y permanentes" (Warnock, en Garrido, 2002, p.21).

Brennan (en Garrido, 2002, p.21), afirma lo siguiente:

Hay una necesidad educativa especial, cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno.

Las NEE pueden estar asociadas a tres grandes factores (SEP, 2000):

1. Al ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño, cuando existen situaciones en este plano que repercuten seriamente en el aprendizaje escolar.
2. Al ambiente escolar en el que se educa el niño, si las condiciones al interior de la escuela (de tipo organizacional, de relación u organización académica) no propician el aprendizaje de sus alumnos.
3. A condiciones de discapacidad. Aunque la discapacidad no es sinónimo de NEE, la existencia de limitaciones física o intelectuales puede dificultar seriamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, haciéndose necesario proporcionarles apoyos técnicos y/o estrategias pedagógicas diferenciadas para que accedan al currículo.

Por tanto, las necesidades educativas especiales pueden estar o no asociadas a una discapacidad. Entre las primeras, podemos mencionar a los problemas de aprendizaje, de conducta y de lenguaje, mientras que las segundas pueden a su vez, estar asociadas a diversos factores, entre los cuales se encuentran los siguientes:

a) Trastornos de la personalidad: Puigdellivol (2007, p.249), afirma que los trastornos de personalidad o perturbaciones emocionales, "son aquellas alteraciones de los estados de ánimo y/o de la capacidad de relación de las

persona” que comportan, de un modo acusado y persistente alguna de las siguientes características o un grupo de ellas:

- Formas inapropiadas de comportamiento en circunstancias normales
- Estados de ánimo de tristeza, infelicidad o depresión
- Tendencia a desarrollar síntomas físicos o de temor asociados con problemas personales o escolares
- Incapacidad de aprender, no explicable por factores intelectuales, sensoriales o de salud.

b) Déficit mental: Garrido (2002, p.25) conceptualiza a los alumnos con déficit mental como aquellos “alumnos con procesos cognitivos poco elaborados, en especial los de inducción-deducción, generalización y transferencia”. Por otro lado, Puigdemívol (2007, p. 246), afirma que la deficiencia mental “Es el resultado de las dificultades de adaptación al entorno que experimenta una persona a causa de sus limitaciones intelectuales”.

c) Déficit sensorial: Se hace referencia a una deficiencia sensitiva, que puede estar asociada, principalmente, a la visión o a la audición. Para Puigdemívol (2007, p.240) el déficit visual se entiende como, “el conjunto de alteraciones de la visión que no pueden ser corregidas por completo por procedimientos ópticos, alterando así la visión funcional de quien las padece”. Asimismo, Puigdemívol (2007, p.242) menciona que por déficit auditivo se entiende “las pérdidas de audición que impiden una correcta captación del sonido y, en especial, del lenguaje hablado”.

d) Déficit motor: De acuerdo a Puigdellivol (2007, p 237) se entiende por déficit o trastornos motores “aquellos que alteran el movimiento de la persona limitando la posibilidad de realizar determinados movimientos y/o provocando un desajuste entre la intencionalidad del acto motor y su realización”. En este sentido, se afirma que los alumnos con deficiencias motrices tienen afectados el movimiento y la coordinación de miembros corporales.

2.1 Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva

En México, y de acuerdo a la clasificación antes mencionada, se reconocen 5 tipos de discapacidad que pueden generar necesidades educativas especiales: Discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad motriz y autismo. En el siguiente capítulo se abordará más ampliamente la discapacidad auditiva, por ser la que caracteriza a nuestro sujeto en estudio, abundando también en las propuestas de intervención y/o adecuaciones requeridas para facilitar su proceso de integración educativa.

CAPÍTULO II

INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD AUDITIVA: LA PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

2.1 Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva

Se dice que un niño tiene NEE derivadas de dificultades auditivas cuando presentan déficit en la captación de estímulos sonoros por parte de sus receptores sensoriales (Garrido, 2002, p.27). Por su parte, y como se señaló en el capítulo anterior, Puigdellívol (2007, p.242) define el déficit auditivo como “la pérdida de audición que impide una correcta captación del sonido y, en especial, del lenguaje hablado”.

El órgano de la audición es el oído, que transforma la energía, es decir, recibe las ondas sonoras del exterior – energía mecánica- y las amplifica y convierte en energía bioeléctrica para que el cerebro la procese y entienda. Cuando el oído no funciona debidamente, envía señales débiles o distorsionadas al cerebro, lo que produce la pérdida auditiva. (Romero y Nasielsker, 2000, p.21)

Para comprender mejor qué es la pérdida auditiva y sus implicaciones, es necesario entender cómo funciona el oído. El oído está integrado por tres partes: oído externo, oído medio y oído interno:

- El oído externo está formado por el pabellón auricular comúnmente llamado oreja y el conducto auditivo externo.
- El oído medio es una pequeña cavidad, del tamaño de un chicharo o una goma de lápiz que tiene tres huesecillos: el martillo, el yunque y el estribo. La función de estos huesecillos es amplificar y transmitir las vibraciones mecánicas del tímpano al oído interno.
- En el oído interno se encuentra la cóclea, que tiene forma de caracol y contiene líquidos y unas pequeñas vellosidades que son las células ciliadas. La función del sistema coclear es transformar o transducir las ondas mecánicas en energía bioeléctrica, que es conducida por el nervio auditivo hasta el cerebro, donde se reconoce y se termina de procesar el sonido.

El mismo Puigdemívol (2007) menciona que existen diferentes grados de déficit auditivo en función de la gravedad de dicha pérdida:

- Déficit auditivo leve o ligero, cuando hay una pérdida auditiva media (entre las diferentes frecuencias en que se ubica el habla: 500, 1000 y

2000 hercios) de 20 a 40 decibelios. En estos casos, el habla se puede percibir con la sola excepción de algunos elementos fonéticos de alta frecuencia.

- Déficit auditivo medio, cuando la pérdida se sitúa entre los 40 y 70 decibelios, en estos casos, prácticamente la totalidad de la cadena fonética puede ser percibida con la ayuda de una prótesis auditiva y un entrenamiento adecuado.
- Déficit auditivo grave, cuando la pérdida mediana se sitúa entre los 70 y 90 decibelios. La prótesis auditiva y el entrenamiento adecuado permiten en estos casos, la captación de algunos fonemas y de los elementos suprasegmentales del habla (el énfasis, el ritmo, la entonación, etc.). Sin embargo, resultan imprescindibles el tratamiento logopédico (terapia basada en el juego) y el aprendizaje de la lectura labial para un correcto desarrollo del lenguaje.
- Déficit auditivo profundo, cuando la pérdida mediana supera los 90 decibelios, pudiendo llegar a la ausencia total de audición. Cuando la afectación es congénita, impide la normal adquisición del habla, siendo inevitable la mudéz.

Algunos elementos que tienen una incidencia esencial en el desarrollo del niño o niña con este déficit son los siguientes (Puigdemívol, 2007):

1. El grado y el momento en que se produjo la pérdida auditiva: resulta crucial el momento de aparición del déficit. En el caso de que éste se produzca antes de la aparición del habla (alrededor de los tres años), dando lugar a las llamadas sorderas prelocutivas, su incidencia en el desarrollo será incomparablemente mayor que cuando el déficit aparece más tardíamente (sorderas poslocutivas). Y esto es así por la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo.
2. Las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento. En este punto existen diferentes interpretaciones de cómo se produce el desarrollo del niño sordo. En primer lugar, en que las personas sordas tienen pensamiento más vinculado a lo directamente percibido y con menor capacidad de pensamiento abstracto e hipotético que las oyentes. Pero, segundo lugar es necesario señalar que los estudios realizados sobre el desarrollo intelectual de alumnos sordos, en su mayoría llevados a cabo desde una óptica piagetiana, coinciden en demostrar que su evolución cognoscitiva puede seguir un proceso equiparable al de los oyentes y que disponen de un nivel intelectual semejante, aunque con un significativo desfase temporal en la adquisición de habilidades que implican operaciones lógicas complejas y pensamiento formal.

3. Las consecuencias evolutivas de la sordera más allá del desarrollo del lenguaje. Las dificultades en el proceso de elaboración del lenguaje tienen repercusiones evidentes en el desarrollo del niño sordo, más allá de la estricta esfera lingüística. Marchesi (en Puigdemívol, 2007), apunta cuatro de especial importancia:

- Las limitaciones apreciables en el juego simbólico.
- Las dificultades apreciadas en su capacidad de anticipar situaciones de autorregulación y en la planificación de la conducta.
- Las dificultades derivadas de la menor cantidad de información a la que tienen acceso.
- Finalmente, las dificultades que experimentan en el procesamiento de la información, cuando aún no han alcanzado cierto dominio de las estructuras lingüísticas, debido a la utilización de códigos diferentes para representarse mentalmente de la información.

4. Los efectos de los déficits auditivos graves en los planos emocional y social. Numerosos estudios sugieren que los niños sordos no están tan socialmente maduros como los niños oyentes de su misma edad, manifestándose más dependientes de un adulto y menos capaces de asumir responsabilidades (Lewis, en Puigdemívol, 2007).

Las personas con discapacidad auditiva dependen más del sentido de la vista para su comunicación y desenvolvimiento social que las personas con audición normal. "Cuando la audición se encuentra afectada, la vista asume una doble

función: mantener el contacto con el medio exterior para dar estabilidad y seguridad, y conservar la atención en las tareas concretas que se realizan” (CNREEMEC, en Romero y Nasielsker, 2000, p.18)

Teniendo en cuenta que entre las necesidades específicas de los niños sordos está el contar tempranamente con una lengua para comunicar y pensar, así como recibir información precisa y eficaz sobre su entorno físico, social y emocional, Gutiérrez (2007, p. 13), menciona un listado de necesidades que se deben tener presentes:

- Acceder tempranamente a un código que le permita comunicar y pensar es una de las primeras necesidades que han de ser atendidas educativamente en el niño sordo.
- Recibir información suficiente y precisa sobre el entorno físico, psíquico y social en que vive necesidad de acceder, en la medida de lo posible, al currículo ordinario.
- Mejorar su competencia en la lengua de los parlantes, herramienta, por otro lado, imprescindible para acceder a la cultura escrita.
- Controlar su entorno para sentir una seguridad física y psicológica básica
- Recibir explícitamente Información sobre normas y valores de la sociedad.
- Mejorar su autoconcepto y autoestima mediante una atención pedagógica que le brinde oportunidades de éxito.
- Ser aceptado y respetado en su diferencia y necesidad de un grupo de referencia.

El desarrollo comunicativo de la persona con pérdida auditiva también se encuentra vinculado con el nivel de dependencia que tenga de la visión así como con el grupo social al que pertenezca, de tal forma que sus posibilidades comunicativas diferirán según la cultura en la que la persona afectada se desenvuelva:

Quando un alumno tiene pérdida auditiva que es ligera, la necesidad de compensación por medio de la vista es menor, y regularmente logra desenvolverse como si oyera normalmente, siempre que cuente con la ayuda necesaria para acceder a la información, la comunicación y el aprendizaje en general; es decir, si el alumno pertenece a una cultura oyente, su desarrollo comunicativo será muy cercano a lo normal siempre que cuente con la ayuda necesaria. Pero si la pérdida auditiva es de grado mayor, esta necesidad de compensación implica modificaciones importantes en su forma de vida, en su familia y su ambiente escolar, pues esta persona depende fundamentalmente de la vista para comunicarse, aprender y acceder a la información.

Los alumnos con déficit auditivo pueden integrarse a la escuela regular siguiendo el modelo de integración completa o combinada, dependiendo de las características individuales y de las condiciones de la escuela. Para ello, se requieren apoyos extras, es decir, se deben realizar adaptaciones en el aula para que se apoye visualmente la comunicación y se mejoren las condiciones acústicas y, en ciertos casos habrá que hacer otro tipo de adecuaciones

curriculares cuando el alumno tenga dificultades con los contenidos o alguna habilidad específica (Romero y Nasielsker, 2000). Lo anterior nos indica que las adecuaciones curriculares son imprescindibles para facilitar su proceso de integración educativa.

2.2. Adecuaciones curriculares

Cuando se propone integrar al aula regular a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental en la integración educativa. "Las adecuaciones curriculares son las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica" (Garrido, 2002, p.53).

Las adecuaciones curriculares abarcan desde los diseños curriculares, las programaciones del aula, hasta las necesidades individuales de cada alumno. Se habla de tres niveles de adecuaciones curriculares a partir del diseño curricular básico (MEC, en Garrido, 2002). Estos son:

- **Adecuaciones curriculares del centro:** creación de rampas, acondicionamiento de los baños, instalación de barandales, etcétera.

- **Adecuaciones curriculares del aula:** selección del aula, ubicación de los alumnos, ajustes en la distribución del mobiliario, equipamiento del aula, entre otros.
- **Adecuaciones curriculares individuales:** modificaciones que se hacen en las actividades, la metodología, los criterios y procedimientos de evaluación, los contenidos los propósitos, para así atender a las diferencias individuales de los alumnos.

Las adecuaciones curriculares no son algo totalmente nuevo ya que, aun sin tener niños con NEE constantemente el docente modifica su propuesta de trabajo, al seleccionar determinados contenidos o materiales didácticos, al adaptar las técnicas de enseñanza para que los alumnos puedan participar en las actividades, al dosificar el tiempo de trabajo, etcétera.

Una adecuación curricular puede adoptar distintos formatos, lo cual se justifica que se haga, ya que debe ser aplicada dentro de un marco escolar concreto, sin embargo dichas adecuaciones deben contener elementos que la estructuren, independientemente del protocolo utilizado, por lo tanto se habla de tres elementos básicos y estructurales que la conforman: la formulación de las prioridades y las estrategias básicas que deben utilizarse en el proceso educativo del alumno, la propuesta curricular y los criterios y procedimientos de evaluación.

2.2.1 Formulación de prioridades y estrategias básicas para la elaboración de adecuaciones curriculares.

La elaboración de adecuaciones curriculares parte de la formulación de prioridades con respecto a la atención de las necesidades educativas que presenta el alumno, por lo que su definición implica dos procesos fundamentales: La evaluación de las necesidades educativas especiales y la toma de decisiones.

2.2.1.1 Evaluación de las necesidades educativas especiales

Para la evaluación de las necesidades educativas especiales, García et. al. (en SEP, 2000), propone un proceso que consta de tres etapas o fases:

- 1) Evaluación de todo el grupo:** Es la comprobación de los resultados que el maestro observa a partir de la actividad del grupo en general y en los ajustes que hace a su metodología de trabajo. Esta evaluación de todo el grupo tiene un carácter global y se fundamenta en la apreciación de las características más relevantes de los alumnos del grupo en su conjunto. Lo interesante de esta fase de la evaluación de las necesidades educativas especiales, es que si se percibe que un número significativo de alumnos presenta dificultades de aprendizaje, hay que seguir evaluando lo que sucede, ya que probablemente se requiera de mayores ajustes en la metodología para atenuar considerablemente las dificultades de estos alumnos y, a la vez, mejorar el aprendizaje de todo el grupo.

2) **Análisis más individual, centrado en las características de algunos**

alumnos: En ocasiones a pesar de los ajustes que se realiza en la metodología (fase anterior), algunos alumnos continúan presentando serias dificultades y pueden ser por 2 razones:

- Que las dificultades del niño o niña sean más específicas de lo que se esperaba ó
- Que aunque las dificultades se deban a una metodología inadecuada, estas están tan arraigadas que requieren acciones más específicas.

Por lo tanto, es necesario realizar un análisis más individual y centrado de las características del alumno, incluso hay que utilizar estrategias que quizá no son apropiadas para el grupo en su conjunto. Los ajustes que se requieren pueden ser resueltos por el maestro de grupo, sin contar con un apoyo más específico.

3) **Evaluación psicopedagógica:** Cuando las dificultades son muy significativas como cuando están asociadas a alguna discapacidad, es probable que los ajustes que el maestro realiza no sean suficientes, por lo que requiere de apoyos más específicos. Para determinar estos apoyos es necesario realizar una evaluación mucho más centrada en el alumno, en sus características y en sus necesidades. Generalmente, para realizar esta evaluación el maestro de grupo solicita la participación de otros profesionales.

La evaluación psicopedagógica debe considerar algunos aspectos básicos como referencia: Datos Personales del alumno que permitan su identificación; motivo que genera la evaluación; registros sobre los rasgos físicos más significativos del niño o la niña, que muestren el tipo de alimentación que recibe, el cuidado que se tiene en su persona, la atención que recibe de sus padres, la presencia de algún síndrome, etcétera; la conducta del alumno durante la evaluación incluyendo la actitud y el rendimiento en distintos contextos; antecedentes del desarrollo que resultan relevantes en relación a la situación que vive el alumno y su situación actual determinando las necesidades educativas especiales considerando el nivel de competencia curricular y su estilo de aprendizaje predominante.

Finalmente, algunas recomendaciones a considerar al momento de realizar la evaluación psicopedagógica son las siguientes:

- Orientar la evaluación con una perspectiva más claramente pedagógica y no exclusivamente clínica, y con base en el trabajo conjunto entre el especialista, el maestro regular y los padres de familia.
- Privilegiar la observación directa del desempeño cotidiano del alumno en el aula y en otras actividades llevadas a cabo fuera de ellas y así enfatizar el carácter educativo del proceso evaluativo.
- Considerar la posibilidad de emplear instrumentos psicométricos que aporten información útil y oportuna.

- Cuidar el tipo de información y la manera en que se va a comunicar, de tal forma que cualquier persona pueda entender la explicación que se ofrezca sobre la situación del niño y las pautas de trabajo pedagógico a seguir. Una buena comunicación entre los especialistas, el maestro de grupo y los padres es imprescindible para tener éxito con el programa de trabajo que se proponga.

2.2.1.2 La toma de decisiones sobre las adecuaciones curriculares

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica del alumno, ya se tiene un conocimiento profundo de sus características y necesidades educativas por lo que es posible y necesario definir los aspectos que deberán privilegiarse al momento de organizar el trabajo en el aula. Es imprescindible pensar en las estrategias básicas que organizarán dicho trabajo, por lo que es importante considerar diferentes criterios para la toma de decisiones y orientación del proceso educativo. Algunos criterios para determinar las adecuaciones curriculares son los siguientes (Puigdemívol, 2007):

- **Compensación:** Dar prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como son los auxiliares auditivos en un sordo o el sistema braille en un ciego.

- **Autonomía y Funcionalidad:** Destacar el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas. Este criterio cobra especial relevancia en el caso de alumnos con discapacidad intelectual, dadas sus características y la necesidad de ponderar su autonomía e independencia personal.
- **Probabilidad de Adquisición:** Decisión sobre el tipo de aprendizajes que estén al alcance de los alumnos que le permitan consolidar sus avances y estimular su interés en el trabajo escolar. También es un criterio de gran peso en el caso de la toma de decisiones sobre adecuaciones para alumnos con NEE asociadas a discapacidad intelectual, debido a que sus limitaciones intelectuales y adaptativas condicionan la posibilidad de adquirir ciertos conocimientos o habilidades, principalmente aquellas con altos niveles de abstracción.
- **Sociabilidad:** Privilegiar aprendizajes que propicien las habilidades sociales y de interacción con el grupo, a fin de mejorar sus posibilidades de adaptación al contexto social de pertenencia.
- **Significación:** Selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno, con base en sus posibilidades de adquisición y por tanto su pertinencia a la persona y su contexto.

- **Variabilidad:** Actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, son estrategias metodológicas que el maestro aplique para ofrecer suficientes alternativas al alumno.
- **Preferencias Personales:** Potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno.
- **Adecuación a la edad cronológica:** Valorar las NEE para evitar desfases que conduzcan a la infantilización en su nivel de aprendizaje. Es necesario considerar que un alumno con discapacidad intelectual, si bien tiene un coeficiente por debajo de lo esperado a su edad cronológica, no lo hace un niño permanente.
- **Transferencia:** Conectar el aprendizaje con las situaciones cotidianas.
- **Ampliación de ámbitos:** Ampliar hábitos habituales de acción, enriqueciendo sus experiencias que le den posibilidad de construir nuevos significados y comprender mejor el mundo que le rodea.

Una vez realizada la evaluación, determinadas las necesidades educativas especiales y considerados los criterios para la toma de decisiones, se está en posibilidad de elaborar la propuesta curricular adaptada.

2.2.2 Propuesta curricular adaptada

La propuesta curricular adaptada es la herramienta en la que se especifican los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta NEE para lograr su participación y aprendizaje, en ella se especifican los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se ofrecen para que el alumno logre los propósitos educativos (SEP, 2006).

En la propuesta curricular adaptada pueden plasmarse adecuaciones curriculares básicamente de dos tipos: adecuaciones de acceso al currículo y adecuaciones en los elementos del currículo. Con estos dos tipos de adecuaciones se pretende lograr que los alumnos con NEE alcancen los propósitos generales de su grupo, tomando en cuenta sus posibilidades (SEP, 2000).

Las adecuaciones de acceso son las modificaciones en los espacios en instalaciones o la provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo común, o en su caso, el currículo adaptado, es decir, su propuesta curricular (García et. al., 2000, p.162)

Estas adecuaciones se encaminan a lograr que se den las condiciones físicas, como sonoridad, iluminación y accesibilidad, dentro de la escuela y sus

instalaciones, para que los alumnos con NEE puedan utilizarlos de la manera más autónoma posible. Asimismo, permiten que los alumnos con NEE puedan interactuar y comunicarse con las personas de la escuela: maestros, alumnos, personal de apoyo.

De acuerdo a García et. al. (2000), las adecuaciones de acceso son muy importantes, debido a que hay alumnos con NEE que solo requieren modificar las condiciones de acceso al currículo, para acceder al mismo, sin necesitar modificar los contenidos o propósitos; por otra parte, los alumnos con NEE que requieren adecuaciones en los contenidos o propósitos, por lo general necesitan también adecuaciones de acceso para poder acceder al currículo adaptado. Si no se toman en cuenta las adecuaciones de acceso, la propuesta curricular puede fracasar.

Algunos ejemplos de adecuaciones de acceso son los siguientes

- Las relacionadas a modificaciones en instalaciones de la escuela, como: colocación de rampas, barandales, señales en Braille, etc. Estas permitirán que los alumnos con NEE se desplacen de manera más libre y segura por la institución.
- Las relacionadas con cambios dentro del aula, en este caso las modificaciones pueden ser: la forma de distribuir los muebles o materiales o elegir el aula más accesible. Con estas adecuaciones

se pretende que los alumnos con NEE puedan participar y ser más activos en las actividades.

- Las relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno. Por ejemplo: mobiliario especial para alumnos con discapacidad motora, o materiales para alumnos con discapacidad visual o auditiva, entre otros.

Por otra parte, las adecuaciones a los elementos del currículo son "el conjunto de modificaciones que se realizan en las actividades, la metodología, los criterios y procedimientos de evaluación, los contenidos y los propósitos para así atender a las diferencias individuales de los alumnos" (García et. al., 2000, p.164). Con estas adecuaciones se pretende lograr mayor participación de los alumnos con NEE en el currículo común y conseguir que accedan, por medio de una currícula adaptada, a los propósitos de su nivel educativo.

Entre las adecuaciones a los elementos del currículo podemos mencionar las siguientes (García et. al., 2000):

a) Adecuaciones en la metodología: Se refiere a la utilización técnicas, métodos y materiales didácticos diferenciados, para atender las NEE de algunos alumnos. Algunos ejemplos son: en los agrupamientos, en el material educativo, en el espacio donde se trabajará, en la distribución del tiempo.

b) Adecuaciones en la evaluación: Las adecuaciones que se realizan en la evaluación toman en cuenta los ajustes realizados en otros elementos como la metodología. Pueden consistir en:

- Utilización de un criterio o forma de evaluar diferente.
- Hacer uso de diferentes técnicas e instrumentos, de manera que sean congruentes con lo que se va a evaluar.
- Consideración del momento de la evaluación, de acuerdo a las características de los alumnos.

c) Adecuaciones en los contenidos de la enseñanza: En este tipo de adecuaciones se realizan modificaciones en los planes y programas de estudio. Algunos ejemplos son:

- Modificar contenidos con la finalidad de hacerlos accesibles a los alumnos con NEE, tomando en cuenta las características de los alumnos.
- Introducir contenidos que refuercen los temas programados, sobre todo en el caso de alumnos con sobredotación (aptitudes sobresalientes).
- Eliminar contenidos que no puedan adquirir los alumnos con NEE o sustituirlo por otro que sea más apropiado a las características del alumno con NEE.

d) Adecuaciones a los propósitos: En este caso el maestro debe considerar las capacidades de sus alumnos, sobre todo los que tienen NEE, para lograr los propósitos de los programas de estudio. El maestro debe tomar en cuenta algunos criterios como los siguientes:

- Dar prioridad a los propósitos tomando en cuenta las características de los alumnos.
- Hacer modificaciones en los propósitos ya establecidos dependiendo de los requerimientos de los alumnos.
- Introducir propósitos que concuerden con las características reales de los alumnos.

Es conveniente, ir de las adecuaciones más sencillas a las más complejas, dependiendo de las necesidades educativas especiales. En ocasiones basta realizar las adecuaciones de acceso para que el niño o la niña logren aprendizajes muy cercanos a los de sus compañeros. Con respecto a las adecuaciones de los elementos del currículo, conviene primero intentar ajustes en la metodología de trabajo y en las formas de evaluar; cuando los resultados son poco satisfactorios, procede realizar adecuaciones en los contenidos y, en última instancia, en los propósitos de cada grado.

2.2.3 La evaluación de las adecuaciones curriculares

La trascendencia de una adecuación curricular implica tomar en cuenta no solo el resultado final del esfuerzo del alumno en función de un propósito, sino de manera fundamental el desarrollo del proceso implicado, de acuerdo con los avances y dificultades identificadas al realizar las tareas propuestas. En el caso de las adecuaciones curriculares la evaluación debe posibilitar un análisis sobre la pertinencia de la adecuación o serie de adecuaciones, tomando en cuenta el esfuerzo y el avance del alumno, el resultado obtenido, la funcionalidad de la estrategia y de los recursos empleados, así como la eficacia de la intervención docente.

La evaluación de las adecuaciones curriculares debe servir fundamentalmente para mejorar las estrategias empleadas y las formas de intervención, con el objeto de satisfacer las NEE del niño integrado (García et. al., 2000, p.148). Las adecuaciones curriculares deben contar con criterios y procedimientos para evaluar la propia propuesta curricular y la evaluación del alumno con NEE.

Estos dos aspectos, conjuntamente deberán orientar la toma de decisiones que, especialmente al final del ciclo escolar, se tendrán que adoptar en relación con el aumento o disminución del apoyo que el alumno recibe, con la promoción del alumno, e inclusive con la posibilidad de que el alumnos sea ubicado en un contexto diferente a la escuela regular, esto último, en caso de que la escuela fracase al ofrecer al alumno los apoyos que requiere.

2.3 La propuesta curricular adaptada para alumno con discapacidad auditiva

La integración educativa es un proceso cuyas decisiones y estrategias en el ámbito escolar repercuten en los niveles educativo, social y familiar, y que persigue que todos los alumnos, independientemente de sus características, reciban una educación de calidad acorde con sus necesidades individuales, en un ambiente sociocultural de aceptación y de respeto a la diversidad, de modo que puedan desarrollar los conocimientos, las destrezas y las habilidades necesarios para llevar una vida plena.

Las adecuaciones curriculares son la respuesta específica y adaptada a las NEE de un alumno, cuando el currículo común no garantiza este desarrollo de competencias. Su objetivo es garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo (SEP, 2000).

Garrido (2002) menciona que la elaboración de las adecuaciones curriculares debe tener en cuenta las características individuales del alumno sordo, pues de ello va depender la necesidad de mayores o menores adaptaciones en los elementos curriculares. De acuerdo a este autor, la propuesta curricular adaptada va dirigida a "promover y favorecer el desarrollo personal, intelectual, lingüístico y social, potenciando principalmente los aprendizajes considerados básicos e irrenunciables en relación a la comunicación" (p. 29).

El alumno estudiado asiste a CENDI 2 en un modelo de integración completa, es decir, el alumno asiste a la escuela regular en el grado que le corresponde según su edad, sin embargo, pese a su discapacidad auditiva no recibe apoyo de un maestro especialista en comunicación, por tal motivo se observa la necesidad de elaborar un propuesta curricular adaptada que favorezca el desarrollo de lenguaje y comunicación mediante adecuaciones que permitan al alumno lograr un aprendizaje apropiado e independiente, y al mismo tiempo recibir ayuda para superar dificultades. La propuesta curricular adaptada se basa en adecuaciones de acceso y en los elementos del currículo.

Las adecuaciones de acceso en el caso de un alumno con discapacidad auditiva, se relacionan principalmente con la ubicación espacial, a fin de mejorar el acceso a la comunicación, lo que implica asignarle un lugar cerca del profesor y lo más distante posible de las fuentes de ruido como ventanas, ventiladores, pasillos, oficinas, patios.

Garrido (2002) menciona algunas estrategias comunicativas a poner en acción con alumnos con discapacidad auditiva:

- Hablarle lo más cerca posible, colocándose a su misma altura y poniéndose enfrente.

- Hablarle utilizando frases sencillas, pero completas, y gramaticalmente correctas. No hablar utilizando palabras sueltas o un estilo telegráfico demasiado simplificado.
- Situar al alumno sordo junto a un compañero oyente que se haya distinguido por su mayor acercamiento o empatía hacia él.
- Promover la participación del alumno sordo, prestar más atención al contenido que a la forma de sus emisiones, reforzar positivamente sus intervenciones orales ante sus compañeros, valorar sus dificultades y esfuerzos para expresarse y escucharle siempre.

Por otra parte, Romero y Nasielsker (2000, p. 120) mencionan algunas consideraciones para realizar estas adecuaciones para el acceso a la comunicación:

- Promover el contacto visual. Antes de iniciar una explicación o conversación, es conveniente asegurarse que el alumno lo esté mirando, si es necesario, tocarle el hombro para que preste atención y entonces comenzar a hablar.
- Mantener una distancia de metro o metro y medio del receptor.
- Utilizar recursos visibles (dibujos, señalar objetos, gestos...) para apoyar la explicación. Aparte de utilizar el pizarrón, emplear rotafolios, láminas, fotografías, cartulinas, para hacer apoyos visuales más enriquecedores.

- Hablar a una velocidad moderada, con una intensidad normal y deteniéndose entre una y otra idea para que el alumno, pueda comprender lo que se le está diciendo.
- Hablar exagerando los movimientos faciales y gestos.

De acuerdo a Romero y Nasielsker (2000, p. 123) una importante adecuación de acceso al aprendizaje para alumnos con discapacidad auditiva es promover la participación de los compañeros en la integración del alumno con pérdida auditiva: Implicar a los alumnos en la integración de El alumno, informándoles sobre la discapacidad auditiva de su compañero, sus características y dificultades, y despertar la responsabilidad en ellos, pidiendo ayuda y sugerencias, para buscar formas prácticas de apoyarlo.

Los avances tecnológicos contribuyen a mejorar las condiciones de vida de las personas con pérdida auditiva, en este caso se cuenta con ayuda de auxiliares de curveta , esto significa que el alumno dispone de una oportunidad de adquirir de modo más fácil, la lengua oral y por consiguiente acceder al currículo.

Los auxiliares de curveta son el auxiliar de uso más generalizado actualmente, son más modernos y mucho más pequeños, consisten en un compartimento en forma de riñón de aproximadamente cuatro centímetros de largo y dos de ancho

que se pone detrás de la oreja, por lo que es poco visible. Romero y Nasielsker (2000) mencionan ventajas y desventajas de los auxiliares de curveta:

Ventajas:

- ✓ La percepción y localización del sonido se realiza a la altura del oído,
- ✓ Se elimina el problema de los cordones y roce de la ropa, que ocurre con los auxiliares de caja,
- ✓ Son menos notorios que lo de caja,
- ✓ Son potentes y se pueden utilizar en la mayoría de los casos.

Desventajas:

- ✓ Duran menos que los aparatos de caja, pues son más frágiles,
- ✓ Las pilas, por ser de menor tamaño, tienen una vida más corta,
- ✓ La proximidad del micrófono y la bocina aumenta la posibilidad de retroalimentación (pitidos o silbidos).

Con respecto a las adecuaciones a los elementos del currículo para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva, Romero y Nasielsker (2000) sugieren las siguientes:

- Adecuaciones en los elementos de la metodología:
 - ✓ Adecuación de algunos materiales: realizar cambios en el tipo y forma de las letras, incorporar esquemas o dibujos que faciliten la comprensión del tema.
 - ✓ Adecuaciones en el contenido del lenguaje, modificaciones en las estructuras gramaticales y en el vocabulario.
 - ✓ Incorporación de ayudas en las actividades de enseñanza aprendizaje: ayudas visuales, ofreciendo un modelo a seguir, presentando información gráfica en apoyo a la información oral; ayudas verbales, dando instrucciones más sencillas, explicaciones concretas, ánimos y refuerzos.

- Adecuaciones en la evaluación:
 - ✓ Utilización de técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación distintos de los del grupo, privilegiando aquellas que sean más accesibles a las capacidades del alumno.
 - ✓ Incorporación, en las actividades de evaluación, del tipo de ayuda más adecuado para el alumno (ayudas físicas, visuales o verbales).

- Adecuaciones en los contenidos y propósitos:
 - ✓ Dar prioridad a los propósitos que marca el PEP 2004, haciendo énfasis en los referentes al campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

El presente trabajo de investigación basado en un estudio de caso, consiste en la puesta en marcha de una propuesta curricular adaptada que considera tanto adecuaciones de acceso como a los elementos del currículo, y cuyo propósito fundamental es favorecer el desarrollo del lenguaje y comunicación de El alumno, un alumno con discapacidad auditiva que asiste a tercero de preescolar.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

Se ha venido mencionando en los apartados anteriores, el derecho que tienen los alumnos con NEE con o sin discapacidad de acceder a los mismos propósitos educativos que el resto del grupo, de acuerdo a lo establecido en el currículo básico de cada nivel escolar. En este sentido, se ha apuntado que el desarrollo de las competencias del campo formativo lenguaje y comunicación deben ser favorecidas también en los alumnos con discapacidad auditiva, siendo las adecuaciones curriculares, la estrategia necesaria para alcanzar este fin.

En virtud de lo anterior, se ha cuestionado de qué manera se puede propiciar el desarrollo de las competencias asociadas al lenguaje en los alumnos con discapacidad auditiva, haciendo así realidad las premisas que sustentan al modelo de integración educativa en cuanto a la normalización e individualización de la enseñanza. De esta manera, se plantea el siguiente problema a investigar: ¿De qué manera se puede favorecer el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en un alumno con discapacidad auditiva integrado en el tercer grado de preescolar del CENDI No. 2 del Gobierno del Estado?

Para responder a este cuestionamiento se realizó una investigación que tiene por objetivo conocer de qué manera, a través de una propuesta curricular adaptada, se puede favorecer el desarrollo de las competencias establecidas en

el campo formativo de lenguaje y comunicación en un alumno con discapacidad auditiva integrado en el tercer grado de preescolar del CENDI No. 2 del Gobierno del Estado.

El supuesto que guía la presente investigación es que a través de una propuesta curricular adaptada, basada en la evaluación psicopedagógica realizada a un alumno con discapacidad auditiva, es posible desarrollar las competencias establecidas en el campo formativo de lenguaje y comunicación del Programa de Educación Preescolar 2004. Enseguida se describe el tratamiento metodológico que se siguió para realizar la investigación planteada.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de enfoque cualitativo, ya que "se busca comprender un fenómeno en específico mediante la observación y la descripción de las cosas que ocurren" (Stake, 1995, p. 43). La investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo porque mediante la observación y la descripción se busca comprender como se desarrollan las competencias de lenguaje y comunicación en un alumno con discapacidad auditiva integrado en tercer grado de preescolar, a partir de una propuesta curricular adaptada.

La investigación se basó en el método de estudio caso, que según Stake (1995, p.11), se caracteriza porque "presta atención especial a cuestiones que

específicamente pueden ser conocidas a través de casos. Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular". En este caso en particular se pretende conocer cómo, mediante las adecuaciones curriculares en el campo formativo de lenguaje y comunicación, el alumno con discapacidad auditiva al igual que los alumnos oyentes, puede desarrollar, de acuerdo a su potencialidad, competencias de lenguaje que le permitan mejorar su comunicación, través de la comprensión y expresión oral y escrita.

De acuerdo a Stake (1995) el primer criterio de una investigación debe ser maximizar lo que podemos aprender, razón por la cual se optó por este tipo de trabajo, ya que ofrece las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje en el Centro de Desarrollo Infantil No. 2, tanto para el investigador como para el alumno que integra el caso, ya que proporcionará información acerca de las adecuaciones curriculares precisas para trabajar con niños con NEE con discapacidad.

El cometido real del estudio de caso es la particularización y no la generalización, se toma un caso en particular y se llega a conocer bien (Stake, 1995). En el presente estudio, el caso que se desea conocer a profundidad es el alumno con discapacidad auditiva integrado en el tercer grado de preescolar del CENDI No. 2 del Gobierno del Estado. Los resultados de la investigación son solo aplicables a este caso, no se pretende generalizar a otros alumnos con necesidades educativas especiales similares.

Con base en lo dicho anteriormente, la presente investigación, está diseñada para favorecer individualmente el desarrollo de las competencias del lenguaje y comunicación en un alumno con discapacidad auditiva que presenta desventajas en la comunicación. El estudio de casos se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos.

En tanto, el estudio de caso presente es de tipo intrínseco, el cual, de acuerdo a Stake (en Colás, 1998, p.257) "se caracteriza porque tiene un interés intrínseco en relación a un niño en concreto, un caso clínico o curricular". Como se mencionó anteriormente, los resultados de la presente investigación sólo son favorecedores al alumno con discapacidad auditiva en estudio y se restringen al momento comprendido por el ciclo escolar 2009-2010.

3.2 El caso en estudio

La investigación se caracteriza por la selección intrínseca del caso que comprende a un alumno con discapacidad auditiva que asiste al Centro de Desarrollo Infantil No. 2 del Gobierno del Estado (CENDI 2).

3.2.1 El CENDI 2 del Gobierno del Estado

El CENDI 2 del Gobierno del Estado, es una institución que proporciona educación y asistencia a niños y niñas que son exclusivamente hijos de madres trabajadoras sindicalizadas (SUSTPES) del Gobierno del Estado de Sonora.

Los trabajadores que laboran en el CENDI 2 son especialistas en cada una de sus áreas y forman un consejo técnico, constituido por una Directora, una Pedagoga, un Médico, una Trabajadora social, una Psicóloga, un Nutriólogo y una Administradora; 10 Educadoras, 24 Asistentes Educativos, 6 Asistentes de cocina y dos encargados del mantenimiento del plantel.

El CENDI 2 pertenece a la zona escolar No. 2, se encuentra ubicado en la calle José María Ávila entre Pedro Moreno y Allende s/n, colonia Las Palmas y cuenta con una infraestructura de 2 plantas, que se compone por filtro de recepción, 6 cubículos de consejo técnico, 4 salas de educación inicial y 6 de preescolar, 8 salones en segunda planta para los alumnos de estancia primaria, auditorio, patio, comedor, cocina, sala de lectura, sala de inglés, sala de música, baños para niñas y niños, bodega y cuarto de lavado.

Las actividades del CENDI 2, como institución educativa y asistencial enfocada a la atención de niños y niñas durante sus primeros años de vida, se basan en actividades pedagógicas y actividades recreativas basadas en el programa espacios de interacción en el caso de educación inicial y en el desarrollo de

competencias para preescolares que establece el programa de educación preescolar (PEP 2004).

Específicamente en el nivel de preescolar se cuenta con seis salas, dos por cada grado. La investigación se llevó a cabo en el grupo de preescolar 3 A, el cual es un grupo de 17 alumnos: 8 niñas y 9 niños, de edades que fluctúan entre los 4 y 5 años. A cargo del grupo está la educadora titular, que a la vez es responsable de la investigación y es apoyada por 2 asistentes educativas.

El caso estudiado presenta discapacidad auditiva y está integrado en este grupo de preescolar 3 A. La integración del menor al CENDI 2 inicia en el ciclo escolar 2008-2009, cuando la madre se entera que en este centro se aceptaban niños con discapacidad, bajo la premisa que es la oportunidad de compartir su vida con otros niños diferentes, pero con los cuales debe convivir en sociedad.

3.2.2 Un alumno con discapacidad auditiva integrado en el CENDI 2

La familia advierte la discapacidad del menor a los tres años de edad; previamente, sus padres notaban el retraso de lenguaje, pero no lo asociaban a un problema auditivo, hasta que en la guardería anterior a CENDI 2, se le comentó sobre la posibilidad de una discapacidad auditiva de El alumno. El niño fue valorado por el pediatra, quien lo canalizó al otorrinolaringólogo y se diagnosticó a través de una audiometría el nivel de discapacidad auditiva como

ESTADÍSTICA

hipoacusia de moderada a severa, la cual, surge de la administración de medicamento al nacer, debido a que presentó taquipnea.¹

La reacción de los padres al enterarse de la discapacidad auditiva fue de aceptación, la familia de El alumno tomó las cosas favorablemente y en la mejor disposición de ayudarlo a optimizar el nivel de audición, por lo que, en diciembre de 2007 se le adaptan sus auxiliares auditivos con los cuales escucha el 30%, además de asistir a terapia de lenguaje de junio de 2007 a abril de 2009 con una Terapeuta en Audición y Lenguaje, quien lo ubicó en la categoría 4 de acuerdo a la escala de Geers y Moog: Identificación de palabras mediante el reconocimiento de vocales.

El comportamiento del menor es adecuado para un niño de su edad, sin embargo, se le dificulta la socialización con sus pares, ya que al cambiar de grupo se ha complicado el adaptarse a sus nuevos compañeros. Como todo niño, al enfrentarse a algo desconocido, existió en un primer momento miedo a lo nuevo, pero sus compañeros aceptan la integración e incentivaron de esa manera la no frustración y el no aislamiento. El contacto con sus maestras es natural y espontáneo.

La comunicación del personal del centro con la familia siempre ha sido buena. Los padres le brindan la posibilidad de participar en actividades lúdicas con niños de su edad favoreciendo en todo momento la interrelación. La filosofía que

UNIVERSIDAD DE LA PAZ

la familia adopta para la comunicación del niño es oralista, por ello el objetivo principal de los auxiliares es que el niño integre la audición a todos los aspectos de su vida, para que pueda comunicarse oralmente, por lo que para esta investigación se descarta la lengua de señas mexicana (LSM).

En este sentido, y congruente con el modelo de comunicación total y el oralismo, cobra importancia estimular y favorecer las competencias del lenguaje oral que se proponen en el PEP 2004. Así, se realizó la evaluación inicial del alumno, a fin de determinar el nivel en que ha adquirido estas competencias y lo que hace falta desarrollar a fin de diseñar y proponer la propuesta curricular adaptada.

3.2.3 Evaluación inicial al alumno

Las competencias que se observan en el alumno fueron detectadas a partir de la aplicación de la evaluación inicial, realizada con base en una lista de cotejo elaborada con el protocolo de competencias establecidas en el Programa de Educación Preescolar 2004 (anexo 1).

- **Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través de lenguaje oral:** Es capaz de dar información sobre sí mismo y sobre su familia. Sin embargo, aún no logra evocar y explicar sucesos o actividades con referencias espaciales y temporales.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- **Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás:** Aún está en proceso de consolidar competencias para solicitar la palabra, así como para comprender y formular instrucciones; aún no logra establecer diálogos con o entre compañeros.
- **Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral:** Aún no logra formular preguntas sobre lo que desea o necesita saber, intercambiar opiniones y explicar por qué está de acuerdo o no con otros.
- **Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral:** Está en proceso de representar situaciones de la vida cotidiana apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, pero aún no logra escuchar la narración de anécdotas, cuentos, etc.
- **Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura:** Aún no logra conocer términos que se utilizan en diferentes regiones del país ni reconoce su significado (palabras, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos).
- **Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven:** Se interesa por explorar cuentos, historietas, carteles, etc., y conversar sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone, y está en proceso de identificar algunas partes de los textos para obtener información.

- **Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura:** Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha, pero aun no logra justificar las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto ni relacionar sucesos que ha escuchado o le han leído, con vivencias personales o familiares.
- **Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien:** Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones comunicativas. Sin embargo no logra producir textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la maestra.
- **Identifica algunas características del sistema de escritura:** Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros, escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos. Sin embargo aún no logra utilizar el conocimiento que tiene de las grafías para escribir otras palabras que quiere expresar.
- **Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios:** Está en proceso de asignar atributos a los personajes de su historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso...)

Como se señaló previamente, los resultados anteriormente mostrados se basan en la evaluación inicial realizada al alumno objeto de esta investigación con base

ESTADÍSTICA

en el perfil de competencias diseñado para la implementación de la propuesta curricular individual adaptada, instrumento que se describe junto con los otros empleados en el siguiente apartado.

3.3 Técnicas e Instrumentos

El principal instrumento del presente estudio de caso es la observación participante, ya que es la técnica por excelencia de recogida de información en la investigación cualitativa. De acuerdo a Colás (1998, p.158) en la observación participante, "se pretende observar lo que sucede, sin limitar sus observaciones a detalles particulares del comportamiento previamente categorizado". Al igual que Colás, Rojas (2006, p. 207) denomina observación participante, a "la observación que se efectúa dentro del grupo, donde el investigador es parte activa del mismo".

La observación participante y recogida de información se llevó a cabo por el investigador que a su vez, es la educadora que se encuentra a cargo del grupo de preescolar 3 A, donde se encuentra integrado el alumno con discapacidad auditiva. En este caso, el objetivo de la observación es conocer de qué manera, a través de una propuesta curricular adaptada, se favorece el desarrollo de las competencias establecidas en el campo formativo de lenguaje y comunicación en un alumno con discapacidad auditiva integrado, por lo que cada una de estas competencias constituyen el comportamiento o categoría a observar.

Para la recogida de datos de dichas observaciones se hace uso del registro anecdótico como instrumento de apoyo, el cual, según Colás (1998, p.180) "permite recoger observaciones que de no registrarse con este procedimiento pasarían desapercibidas o se deformarían en el recuerdo por descontextualización u olvido". Se utilizó este instrumento, ya que al ser un caso específico, se debe hacer el registro de cada cambio en las competencias de lenguaje y comunicación del alumno, así como de las adecuaciones que son requeridas en la práctica a fin de favorecer su desarrollo (anexo 2).

Asimismo, Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995, p. 5) se refieren a los registros anecdóticos como, "descripciones narrativas literales de incidentes clave que tienen un particular significado observado en el entorno natural en que tiene lugar la acción". Por ello, se considera indispensable el registro de las actividades favorecedoras al desarrollo de competencias, que tienen relación directa con el estudio en caso

De la misma forma, se utilizó una lista de cotejo, la cual consiste "en un listado de operaciones, o secuencias de acción, que el investigador utiliza para registrar su presencia o ausencia como resultado de una atenta observación" (Colás, 1998, p.182). Es decir, mediante la lista de cotejo, interesa conocer qué competencias ha desarrollado el alumno, cuáles están en proceso de adquisición y cuáles son las que aún no ha logrado adquirir y con base en ello,

elaborar, implementar y/o ajustar la propuesta curricular adaptada para el desarrollo óptimo de las competencias de lenguaje y comunicación.

Rojas (2006, p. 201), menciona que "cualquier instrumento que se diseñe debe reunir las condiciones de confiabilidad y validez". Es por ello que la lista de cotejo que se diseñó está basada en las competencias del campo formativo lenguaje y comunicación que sustenta el PEP 2004 (anexo 1).

Del Rincón et. al. (1995, p. 5), aseguran que "el video se ha convertido en una herramienta indispensable para quienes realizan estudios observacionales en entornos naturales; por tal motivo, para triangular los resultados se hizo uso de la videograbación, la cual es precisa para observar, describir y cotejar la ausencia o presencia de competencias de lenguaje y comunicación en el caso en estudio así como su evolución.

3.4 Procedimiento metodológico

El procedimiento metodológico desarrollado en esta investigación tiene 3 momentos básicos:

a) Antes de la implementación de la propuesta curricular

Se hizo la evaluación diagnóstica del alumno en las competencias del campo formativo lenguaje y comunicación, dicha evaluación se realizó con base en las competencias establecidas en el PEP 2004, registrando los resultados en un listado de cotejo (anexo 1), clasificándolas en

competencias no logradas, en proceso y logradas; después de la evaluación diagnóstica se detectaron las competencias menos favorecidas de lenguaje y comunicación y con este insumo se definió la propuesta curricular individual adaptada (apéndice 1).

b) Durante la implementación de la propuesta curricular

Durante la ejecución de la propuesta curricular individual adaptada, que tuvo como objetivo favorecer el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en el alumno, se fueron registrando los momentos más relevantes y significativos observados en el desarrollo de las competencias del alumno, avances, obstáculos y/o limitaciones.

Para ello, se utilizó el registro anecdótico (anexo 2), donde se plasmó cada observación relevante al objetivo de la investigación. Asimismo, para apoyar la observación de este proceso, se realizaron videograbaciones que permiten hacer una reflexión de los avances y limitaciones del alumno durante la aplicación de la propuesta curricular individual adaptada.

c) Después de la implementación de la propuesta curricular

El instrumento de evaluación utilizado en la etapa inicial de la investigación, basado en una lista de cotejo, se utilizó al final de la propuesta curricular adaptada para conocer los resultados finales obtenidos y observar si se logró favorecer el desarrollo de las

competencias del campo formativo lenguaje y comunicación del PEP 2004 en el alumno estudiado y, en cuyo caso, de qué manera se hizo.

La videograbación, permitió observar, describir y cotejar la ausencia o presencia de competencias de lenguaje y comunicación en el caso en estudio así como su evolución, de igual manera se utilizó la lista de cotejo; todo esto se realizó durante el ciclo escolar 2009-2010.

Para procesar la información recabada y posterior análisis se definieron categorías, que de acuerdo a Colás (1998, p. 184) "son una conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos concretos que tienen características comunes". En esta investigación se utilizaron las siguientes categorías de análisis, considerando que el trabajo se encaminó al desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación del alumno:

- Evaluación de las necesidades educativas especiales que incluyen la evaluación inicial y la psicopedagógica del alumno.
- Elaboración e implementación de la propuesta curricular adaptada (PCA), que contiene las adecuaciones de acceso y a los elementos del currículo requeridas para atender las NEE del alumno.

- Resultados de la PCA, en función del desarrollo de competencias alcanzado por el alumno.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Como se ha descrito en las secciones anteriores, la presente investigación tiene como propósito principal conocer el efecto de una estrategia curricular basada en el desarrollo de competencias de lenguaje en un idioma con discapacidad visual que reside a pocos grados de proximidad.

En el presente capítulo se mostrarán los resultados obtenidos, a partir de la aplicación de diversas técnicas e instrumentos, destacando la información relevante que surge de un registro anecdótico (RA) y de la autoevaluación de los estudiantes (AE), VCE y VGE de sesiones de trabajo con el método. Asimismo, se hará uso del análisis de documentos, específicamente de la información de comprensión que surge al leer el texto y al leer los subtítulos de una película a partir de una lista de claves (LC).

La presentación, discusión e interpretación de resultados se hace con base en los objetivos de análisis establecidos para el estudio, y que van desde los niveles de comprensión que se obtiene de las sesiones con metodología propuesta, pasando por cada nivel, pasando a una comprensión

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Como se ha descrito en los capítulos anteriores, la presente investigación tuvo como propósito principal conocer el efecto de una propuesta curricular adaptada encaminada al desarrollo de las competencias de lenguaje en un alumno con discapacidad auditiva que asiste a tercer grado de preescolar.

En el presente capítulo se manifiestan los resultados obtenidos, a partir de la aplicación de diversas técnicas e instrumentos, destacando la observación participante con apoyo de un registro anecdótico (RA) y de la videograbación inicial, intermedia y final (VGi, VGm y VGf) de sesiones de trabajo con el menor. Asimismo, se hizo uso del análisis de documentos, específicamente de la evaluación de competencias realizada al alumno al inicio y al final del año escolar, la cual se llevó a cabo a través de una lista de cotejo (LC).

La presentación, discusión e interpretación de resultados se hace con base en las categorías de análisis establecidas para tal efecto, y que dan cuenta del proceso de atención que se ofrece a los alumnos con necesidades educativas especiales, en este caso, asociadas a una discapacidad:

- Evaluación de las necesidades educativas especiales que incluyen la evaluación inicial y la psicopedagógica del alumno.
- Elaboración e implementación de la propuesta curricular adaptada (PCA), que contiene las adecuaciones de acceso y a los elementos del currículo requeridas para atender las NEE del alumno.
- Resultados de la PCA, en función del desarrollo de competencias alcanzado por el alumno. Esta categoría se subdivide a la vez en desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación y desarrollo de otras competencias.

4.1 Evaluación de las NEE

La evaluación de las NEE va enfocada a observar que dificultades de aprendizaje presenta el alumno y realizar ajustes al currículo, cabe mencionar que en la presente investigación, los ajustes fueron realizados por la educadora, ya que no se cuenta con servicio de apoyo.

Cuando un alumno presenta dificultades evidentes debido a una discapacidad como es el caso estudiado, es necesario realizar un análisis más individual y centrado en las características del alumno y posterior a ello, realizar la evaluación psicopedagógica, es decir, una evaluación mucho más centrada en el alumno, y a sus necesidades.

UNIVERSIDAD

El presente apartado se enfoca a la importancia de la evaluación encaminada al favorecimiento y desarrollo de las competencias del campo formativo lenguaje y comunicación, así como la identificación de las NEE que presenta el alumno con la finalidad de cotejar que competencias están logradas, en proceso o aun no logradas para de ahí partir hacia adecuaciones curriculares hacia los conocimientos, habilidades y destrezas que se desea favorecer, tomado en cuenta los propósitos del PEP 2004.

4.1.1 La detección inicial

El alumno estudiado se integró al grupo de preescolar 3 en el ciclo escolar 2009-2010, en el mes de septiembre. Dado que el menor presenta discapacidad auditiva, la detección inicial se hizo de manera inmediata y con el apoyo de la observación participante se estuvo en posibilidad de obtener mayor información acerca del caso. La observación registrada en las primeras sesiones de clases, permitieron detectar que a este niño se le dificultaba la adaptación inicial al grupo, se mantenía aislado o cerca de las maestras sin interactuar con sus compañeros, incluso en la hora de recreo. Así queda evidenciado en los siguientes registros:

RA 10/09/09: "El alumno tiende a aislarse de sus compañeros en los juegos libres con material didáctico o en el recreo"... tal vez no encuentra la manera de acercarse a ellos, debido a su problema de lenguaje, cabe mencionar que sus compañeros, si bien no lo procuran mucho, tampoco lo molestan."

RA 11/09/09: "El alumno en la hora de recreo permanece junto a las maestras, la maestra le pide que vaya a jugar con sus compañeros a la pelota, pero

sonriendo niega con la cabeza que no quiere"...la maestra pide a dos niños que lo inviten a jugar pero él no quiere ir".

Las observaciones también permitieron detectar aquellas actividades pedagógicas que causaban al alumno dificultad derivadas de su discapacidad. Evidentemente, dado su discapacidad auditiva, el alumno, presenta dificultades en el desarrollo de las competencias de lenguaje, de manera particular, en el lenguaje oral ya que el niño solo construía frases de dos palabras, además de que se le dificultaba responder a preguntas sin gestos y sin mirar a los labios:

RA 07/09/09: "El alumno muestra un lenguaje por debajo al de sus compañeros, responde a preguntas mirando a los labios con palabras sueltas."

RA 14/09/2009: "Se expresa bien con una o dos palabras, pero cuando intenta decir oraciones completas no se le entiende".

RA 22/09/2009: "El alumno al ser un alumno con discapacidad auditiva, se apoya visualmente para llevar a cabo la actividad, participa expresando con movimientos corporales lo que la maestra indica".

Estas dificultades también fueron detectadas en la videograbación inicial:

VGi: "La maestra dirige una conversación con base en preguntas cotidianas con el alumno dentro del salón de preescolar 3 con la finalidad de registrar la expresión y comprensión de respuestas del alumno. La maestra se percató que es fácil para el alumno responder a preguntas informales que frecuentemente las personas le hacen para entablar una pequeña conversación como: ¿y tú mamá? ¿Y tú papa? ¿Cuántos años tienes? Pero se le dificultó cuando eran preguntas donde el alumno debía describir, narrar o argumentar: ¿qué desayunaste? ¿Te gusta ir a la clase de inglés? ¿Por qué? ¿Qué hiciste ayer? y responde con sonidos sin significado como entablando una conversación larga, con sonidos parecidos al balbuceo, por lo cual se detectó que se le dificultó comprender el significado de la preguntas".

Como se mencionó al inicio de este apartado, aunado a los problemas de lenguaje detectados, el alumno mostraba limitantes en la socialización con sus pares y tendía al aislamiento, sin embargo, pudo detectarse que las conductas antisociales o de distracción se acentuaban cuando el menor entraba en conflicto por no poder realizar las actividades grupales por las limitantes del lenguaje que presentaba:

RA 08/09/09: "Los compañeros de mesa se acabaron el material de trabajo (papelitos de colores) y el alumno se enojó, porque aún no había terminado su trabajo, por lo que fue y se sentó abajo del pizarrón como protesta".

RA 09/09/09: "El alumno mostró indiferencia hacia la explicación de la maestra sobre cómo trabajar en libro, y al no encontrar la página correcta se levantó de su mesa y fue a jugar con legos"

RA 16/09/09: "El alumno hoy no trajo sus auxiliares auditivos, y se observó cómo se pierde totalmente, en las actividades, es decir, se distrae más. Cuando le pregunté dónde estaban sus auxiliares, haciendo señas en mis orejas, me contestó: *a toto* (en el doctor)".

RA 17/09/09: "El alumno se distrae fácilmente cuando la maestra cuenta un cuento, y opta por jugar con sus manos, moviendo sus dedos, como si fuera un avión, al mismo tiempo que emite sonidos y hace gestos.

RA 22/09/2009: "Cuando la maestra de música utiliza el piano, bloquea el acceso visual y El alumno opta por sentarse y no participar, es decir, tiende al aislamiento...las maestras de grupo se incorporaron a la actividad y lo invitamos a seguir jugando, sin embargo, el alumno se ríe y manifiesta con la cabeza que no quiere".

La observación inicial y centrada en las características del alumno, permitió inferir que El alumno buscaba como acceder al currículo, y de no conseguirlo se frustraba y perdía el interés en la actividad. Así, se corroboró que el principal problema de El alumno era el lenguaje y los problemas de adaptación eran originados por la discapacidad, por lo tanto, al favorecer el desarrollo de sus

competencias de lenguaje, podrían verse beneficiados otros aspectos como el desarrollo social y personal. Por tanto, para contar con mayores insumos sobre las características que debía tener la propuesta curricular adaptada se procedió a la realización de la evaluación psicopedagógica.

4.1.2 Evaluación psicopedagógica

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, las NEE son dificultades de aprendizaje que presentan ciertos alumnos con o sin discapacidad para acceder al currículo básico y que demandan al docente el uso de recursos adicionales o diferentes para lograr que el alumno logre los propósitos educativos.

En este caso en particular, el currículo básico está determinado por el PEP 2004, y las competencias establecidas en sus campos formativos, en específico, al tratarse de un alumno con discapacidad auditiva, el alumno presenta un retraso en el desarrollo en las competencias de lenguaje. En este sentido, el PEP 2004 establece como uno de sus propósitos fundamentales que los alumnos "adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas". (SEP 2004, p. 27).

Resultó entonces, esencial que al alumno se le brindara lo más pronto posible, herramientas para un mejor desarrollo en su lenguaje (expresión, comprensión, comunicación), y con ello favorecer a su vez, una mejor adaptación social. Para conocer de manera específica y detallada la naturaleza de las necesidades educativas especiales del alumno, se hizo necesario que la evaluación psicopedagógica diera cuenta del nivel de desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación propuestas en el PEP 2004, para lo cual se hizo uso de la aplicación de una lista de cotejo inicial, la cual permitió detectar los siguientes logros y dificultades del niño estudiado:

- **Comunicación de estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través de lenguaje oral:**

LC 22/09/09 "El alumno es capaz de dar información cuando se le pregunta directamente sobre sí mismo y sobre su familia, es capaz de con una palabra, expresar y compartir sentimientos y emociones y manifestar sus intereses y preferencias. Sin embargo, aún no logra evocar y explicar sucesos o actividades con referencias espaciales y temporales, muestra dificultad para describir". Por lo que la competencia se encuentra no lograda en comparación con el resto de los alumnos que asisten a preescolar 3.

Competencia: Comunica estados de ánimo, sentimientos....	No Logrado	En proceso	Logrado
Da información sobre sí mismo y sobre su familia.			
Expresa y comparte emociones y sentimientos.			
Explica sus preferencias.			
Recuerda y explica las actividades que ha realizado.			
Evoca eventos haciendo referencias espaciales y temporales.			

- **Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás:**

LC 22/09/09 "El alumno aún no logra dialogar para resolver conflictos con compañeros, constantemente recurre a la ayuda de las maestras para resolver diferencias con sus compañeros, no logra aun proponer ideas y escuchar las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula con esto se observa que está por debajo en comparación con el resto del grupo, por lo tanto la competencia aún no se logra".

Competencia: Utiliza el lenguaje para regular su conducta...	No Logrado	En proceso	Logrado
Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.			
Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás			
Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos.			
Comprende y explica pasos a seguir para realizar diferentes actividades.			
Comprende y formula instrucciones para organizar y realizar actividades.			
Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas			

- **Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral:**

LC 22/09/09 : "El alumno mostraba poco interés de conversar con otros niños y prefería estar con adultos, pero se observó que se centraba en un tema por periodos cada vez más prolongados, aún está en proceso de utilizar el saludo y la despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición, se muestra distante ante las demostraciones de afecto de los demás, desde responder un saludo oralmente o con un buenos días, aún no logra formular preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, como cuando va alguna clase fuera del salón, o si se va a cambiar de actividad, se limita a observar que hacen los demás para imitarlos, por lo tanto aunque en algunas actividades se muestra en proceso , la competencia en sí, no se ve totalmente favorecida en el alumno, por lo que aún no se logra".

Competencia: Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.	No Logrado	En proceso	Logrado
Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas.			
Conversa con niños y adultos centrándose en un tema.			
Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber.			
Expone información, organizando sus ideas y utilizando apoyos gráficos.			
Intercambia opiniones y las argumenta.			
Utiliza el saludo y la despedida en una conversación, entrevista o exposición			
Se expresa de manera diferente con adultos que con niños.			
Solicita la atención de sus compañeros y atiende lo que ellos dicen.			

- **Escucha y cuenta relatos literarios que son parte de la tradición oral:**

LC 22/09/09: "El alumno es capaz de recurrir a la descripción respondiendo con una sola palabra mediante preguntas directas: de personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos, real e imaginarios. Está en proceso de representar o dramatizar situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje, sin embargo aún no logra escuchar la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas, y expresar qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza, en comparación con sus compañeros del grupo, la competencia se encuentra poco favorecida, es decir, está en proceso".

Competencia: Escucha y cuenta relatos literarios ...I	No Logrado	En proceso	Logrado
Escucha narraciones y expresa lo que siente al respecto.			
Realiza narraciones con secuencia, entonación y volumen de voz.			
Crea cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.			
Distingue entre hechos fantásticos y reales.			
Dramatiza situaciones apoyándose en lenguaje corporal, entonación y otros recursos necesarios en la representación de un personaje.			
Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, etcétera.			
Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos.			
Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos breves a través de juegos.			

- **Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura:**

LC 22/09/09: "El alumno Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya, pero aun no logra conocer términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconocer su significado (palabras, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos). La competencia está en proceso ya que como el resto del grupo, conoce la diversidad de lingüística, sin embargo al igual que sus compañeros, aún no utiliza términos o vocabulario de otra cultura, como la clase de inglés. Observo que el niño no participa activamente en la clase inglés, solo se limita a permanecer atento.

Competencia: Aprecia la diversidad lingüística de su región...	No Logrado	En proceso	Logrado
Identifica lenguas distintas a la suya.			
Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país.			

- **Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven:**

LC 22/09/09 : "Se interesa por explorar cuentos, historietas, carteles, periódicos, cartas, instructivos, revistas, solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia, es capaz de diferenciar entre un texto y otro a partir de sus características gráficas (un cuento de una receta, una carta de una invitación, entre otros) y está en proceso de identificar algunas partes de los textos cuando

se le dirige, le gusta mucho ir a la clase lectura, donde la sala tiene estantes con libros y son libres de tomar libros de su preferencia; la competencia se considera lograda”.

Competencia: Conoce diversos portadores de texto ...	No Logrado	En proceso	Logrado
Explora textos escritos y conversa sobre la información que contienen.			
Identifica algunas partes de los textos.			
Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses.			
Diferencia textos a partir de sus características gráficas y del lenguaje.			

- **Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura:**

LC 22/09/09 : “El alumno Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha, Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles, lista de asistencia, sin embargo, aún no logra expresar sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará (por lo que sugiere el título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce), aun no relaciona sucesos que ha escuchado o le han leído, con vivencias personales o familiares, en comparación con la mayoría de los alumnos de preescolar 3, El alumno se encontró por debajo del nivel en cuanto a expresión de ideas en cotejo con el resto del grupo, por lo que la competencia está en proceso”.

Competencia: Interpreta o infiere el contenido de textos...	No Logrado	En proceso	Logrado
Establece, <i>con apoyo</i> , un propósito lector.			
Expresa sus ideas del contenido de un texto cuya lectura escuchará.			
Pregunta palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura.			
Escucha fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá.			
Confirma o verifica información acerca del contenido del texto.			
Justifica las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto.			
Relaciona sucesos escuchados con vivencias personales o familiares.			
Comenta con otros el contenido de textos que le han leído.			
Identifica un texto escrito y que se lee y escribe de izquierda a derecha			
Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos.			
Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de textos.			

- **Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien:**

LC 22/09/09: “Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones cuando la maestra lo sugiere en las actividades pedagógicas (escribir su nombre, expresar lo que siente, informar

acerca de algo o alguien) y explicar "qué dice su dibujo", lo que normalmente realizan sus compañeros en un diagnóstico inicial, la competencia por lo tanto esta lograda". Muestra habilidad por realizar dibujos libres o en actividades con consignas dirigidas, observo que, cuando la actividad le queda clara, se esfuerza por hacerlo muy bien, y busca la aprobación de la maestra.

Competencia: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar...	No Logrado	En proceso	Logrado
Conoce la función social de la escritura y la "utiliza".			
Produce textos de manera individual o colectiva.			
Realiza correcciones al texto que <i>dictó a la maestra</i> .			
Diferencia entre narración oral y escrita.			

- **Identifica algunas características del sistema de escritura:**

LC 22/09/09 : "El alumno reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros, escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos (identificar sus trabajos y pertenencias, registrar su participación en algunas tareas, para el préstamo de los libros de la clase de lectura), establece comparaciones entre las características gráficas de su nombre, los de sus compañeros y otras palabras, la competencia está lograda comparada con los resultados de la mayoría de los niños del grupo, ya que estos niños vienen de preescolar 2 del mismo centro y esta competencia está desarrollada en el grupo en general".

Competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura.	No Logrado	En proceso	Logrado
Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros			
Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos.			
Reconoce la relación entre letra inicial y el sonido inicial correspondiente.			
Compara características gráficas de su nombre con otros.			
Utiliza el conocimiento que tiene de las para escribir otras palabras.			
Identifica palabras que se reiteran en textos rimados.			
Se inicia en el proceso de reconocer características de las palabras.			
Intercambia sus ideas acerca de la escritura de una palabra.			
Identifica la escritura de los números y su función en textos escritos.			
Conoce el formato del calendario e identifica la escritura convencional de los números y de los nombres de los días de la semana al registrar, <i>con ayuda de la maestra</i> , eventos personales y colectivos			

- **Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios:**

LC 22/09/09:"El alumno está en proceso de asignar atributos a los personajes de su historia por participación personal (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso...) es decir, es necesario hacerle la pregunta para que el

confirme si es malo o bueno, etc., aún no logra escribir *–dictando a la educadora–* cuentos, adivinanzas, versos rimados y canciones poderos o virtudes (varitas, anillos, capas...). Tampoco recrea cuentos modificando, cambiando o agregando personajes y sucesos, aun no utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza, ni usar algunos recursos del texto literario en sus producciones: “Había una vez...”, “En un lugar...”, “Y fueron muy felices...”, “Colorín colorado este cuento ha terminado...” por lo que la competencia no está lograda aun, en comparación con sus compañeros, se encuentra por debajo del nivel esperado.

Competencia: Conoce algunas características y funciones	No Logrado	En proceso	Logrado
Recrea cuentos modificando o agregando personajes y sucesos.			
Utiliza expresiones con el fin de producir ciertos efectos en el lector.			
Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones.			
Asigna atributos a los personajes de su historia.			
Escribe <i>–dictando a la educadora–</i> cuentos, adivinanzas, etc.			
Identifica y usa algunos recursos lingüísticos.			

Las observaciones de la lista de cotejo, fueron corroboradas con las dificultades analizadas en el registro anecdótico, detectando que a nivel expresivo el alumno estudiado presentaba dificultades en el lenguaje oral y trataba de compensarlo con el lenguaje no verbal:

RA 06/09/2009: “Cuando iba con la maestra y trataba de decirle con señas y palabras lo que estaba pasando, sin embargo, no se le entiende completamente”

RA 12/10/09: “he observado que cuando las maestras dirigen los cantos de bienvenida, el niño está observando y en ocasiones hace algunas de las señas que hace la maestra al cantar”.

RA 15/10/09: “En la clase de animales del mar, se les pregunto a los niños como es el mar, específicamente El alumno decía “ane” (grande), con lo cual observe que estaba atento al tema, pero se le dificultó describir con más palabras el mar.”

En el aspecto comprensivo, el alumno requiere de adecuaciones de acceso, ya que al no contar con ayudas adicionales al estímulo oral, el niño pierde el interés, y no logra la actividad:

RA 18/09/09: “En la clase de inglés las maestras titulares no estamos dentro del salón, por lo que al finalizar la clase, se le preguntó a Miss Patty (maestra de inglés) como veía a este niño y comentó lo siguiente: permanece sentado sin participar, solo se ríe cuando le pregunto algo.”

RA 21/09/09: “Generalmente para contar un cuento, las maestras y niños nos sentamos en el piso, hacemos un círculo para todos poder escuchar y ver el cuento, al alumno se le dificulta mucho seguir el desarrollo de un cuento, ya que la maestra lee primero y después enseña la imagen de lo que acaba de narrar y el alumno opta por acostarse boca abajo, boca arriba, se arrastra, juega con sus manos...”

RA 30/10/2009: “Mientras sus compañeros exponían, mostró indiferencia cuando no mostraban imágenes, levantándose hacia otras áreas de la sala.”

Las limitaciones en el lenguaje han repercutido también en el desarrollo de competencias sociales:

RA 05/10/09: “regularmente los niños son cariñosos con las maestras y saludan y se despiden de beso, él, se muestra incómodo ante demostraciones de afecto de las maestras, se le pide un beso y no sigue la indicación y se muestra molesto”.

RA 13/10/09: “Entró al salón llorando y haciendo berrinche, después de un tiempo, seguía molesto y no quería interactuar con nadie. Uno de sus compañeros se acercó a enseñarle un insecto que traía en un frasco y se volteó a otro lado. Al comenzar la clase de los insectos poco a poco muestra interés, se le pide que se siente frente al escritorio donde están los frascos con los insectos y accede.”

El programa de educación preescolar 2004 establece que:

El lenguaje en un alumno de preescolar se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y

deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros. Así mismo, con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros. (SEP 2004, p.57)

Tomando como partida la anterior intención del programa y observando que el alumno en comparación con el grupo se encuentra por debajo en el desarrollo de competencias de lenguaje a causa de su discapacidad auditiva, se detectó la necesidad de atender las NEE a través de una propuesta curricular adaptada enfocada a favorecer el desarrollo de las competencias establecidas en el campo formativo de lenguaje y comunicación.

4.2 Elaboración e implementación de la propuesta curricular adaptada

Teniendo en cuenta que entre las necesidades específicas del alumno estaba contar con herramientas que le permitieran comunicarse y acceder en la medida de lo posible al currículo, se detectó la necesidad de elaborar una propuesta curricular adaptada que favoreciera el desarrollo de competencias del lenguaje y

comunicación y a su vez, mejorará su autoestima al sentirse integrado al grupo, aceptado y respetado ante su discapacidad.

Recordemos que la propuesta curricular adaptada es la propuesta de trabajo específica para el alumno con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, que parte del plan de trabajo que el maestro tiene para todo el grupo. Incluye las adecuaciones que será necesario realizar en la metodología, en la evaluación y en los contenidos, así como el tipo de ayudas personales o técnicas que requerirá el alumno en su proceso educativo (Cruz, 2009).

4.2.1. Adecuaciones de acceso

Las adecuaciones de acceso, como se mencionó en capítulos anteriores, al currículo consisten en las modificaciones en los espacios e instalaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario (Puigdellivol, 1996).

En este caso, se determinó que el alumno estudiado requería apoyos extras para compensar los efectos de su discapacidad, referidos a adaptaciones en el aula para apoyar visualmente su comunicación, ubicándolo en un lugar preferencial, y asimismo, adecuaciones en los materiales, al hacerlo de tamaño más visible para el alumno:

RA 02/10/2009: “Creo que debo hacer la clase más visual, ya que El alumno se distrae si no ve imágenes grandes, si bien el alumno participó, no mostró mucho interés”

RA 07/10/2010: “Para hacer la clase más visual, se colocó una lámina de colores llamativos con animales del mar del tamaño de un rotafolio, es decir, se hizo una adecuación de acceso al recurrir a recursos visibles”.

RA 12/10/2009: “El alumno está sentado en un ángulo que le facilita ver las imágenes y observar mis gestos y señas, es decir, se realiza la adecuación de acceso. Se apoya visualmente para llevar a cabo la actividad, las imágenes grandes le facilitan la comprensión del tema, sin embargo el acomodo de la secuencia no era el correcto, por lo que me acerque a su mesa y le pregunte si necesitaba ayuda, Genaro contesto que sí, y repasamos la vida de la mariposa de nuevo”.

Las adecuaciones de acceso fueron útiles para incrementar las posibilidades de

El alumno de participar y realizar las actividades requeridas:

RA 19/10/2009: “Desde que el alumno se sienta al frente del grupo, es decir, en las mesas que están más cerca de la maestra y del pizarrón, su comprensión de las consignas es mejor, además la educadora y asistentes usan más gestos cuando interactúan con él”.

RA 22/10/2009: “Se realizó la adecuación de acceso, ya que al estar el alumno sentado al frente de la actividad su campo visual fue completo, es por ello que mostró gran interés”.

Poco a poco las maestras fueron realizando las adecuaciones de acceso de una manera más natural:

RA 23/10/2009: “Cuando finalizaba un truco, la maestra le ayudó completándole las frases, haciendo gestos claros y manteniendo contacto visual. Cada vez es más natural el hacer los gestos y mantener el contacto visual para las maestras, cosa que antes se pasaba por alto con el alumno.”

RA 28/10/09: “Se le dio ubicación preferencial al alumno sentándolo al frente al mostrar al grupo el video de tipos de vivienda de los animales. Cuando Genaro quiere expresar lo que está observando en el video, se desespera si no le entendemos, y ya no quiere participar, por lo que las maestras le ayudamos a completar las frases empleando modificaciones en las estructuras gramaticales y

en el vocabulario, haciendo gestos y utilizando las manos, respetando su autonomía y promoviendo siempre la tolerancia y apoyo de los compañeros.”

RA 06/11/2009: “Al darme cuenta de esto, me dirijo a Genaro y le digo con frases cortas y gestos expresivos, que debe participar y lo invito a que se reincorpore a la actividad. Es decir, utilicé estrategias comunicativas al hablarle lo más cerca posible, colocándome a su misma altura y poniéndome enfrente, al mismo tiempo.

No obstante los avances, se pudo observar que las adecuaciones de acceso no siempre eran suficientes para lograr que Genaro accediera a las actividades planeadas:

RA 21/10/2009: “El alumno está sentado al frente del pizarrón y presta atención a lo que se explica, sin embargo es necesario tocarlo para decirle que ponga atención, observo que la adecuación de comunicación de sentarlo al frente no siempre es suficiente, también debe haber contacto físico, como tocarle el hombro, la cara, etcétera”.

RA 27/10/2010: “En la actividad de conteo, se utilizó un dado gigante (50 cm) (adecuación de acceso) y él pasó a tirar el dado y contar cuantos puntos tiene, se mostró dispuesto a ser el primero en pasar, después todos los equipos realizaron la consigna, pero con dados de tamaño normal”

De esta manera, se realizaron también adecuaciones a los elementos del currículo.

4.2.2 Adecuaciones a los elementos del currículo

Como se mencionó en el capítulo III, las adecuaciones a los elementos del currículo son “el conjunto de modificaciones que se realizan en las actividades, la metodología, los criterios y procedimientos de evaluación, los contenidos y los propósitos para así atender a las diferencias individuales de los alumnos”

(Puigdemívol, 1996). En el caso del alumno en estudio, se detectó que también se requerían adecuaciones a los elementos del currículo, ya que le era difícil la comprensión de consignas que favorecían el desarrollo de las competencias establecidas en los seis campos formativos del PEP 2004.

VGi: “Se le dificulta la comprensión de preguntas donde tiene que dar su opinión personal, como cuando se le preguntó porque le gustaba asistir a clases a CENDI, El alumno se ríe y hace movimiento con las manos como si tuviera un control de videojuegos. Entonces le pregunte en qué grado va, primero sin utilizar mis dedos, solo hablándole y haciendo contacto visual, el alumno no supo contestar, así que le dije: estas en preescolar tres, mostrándole mis tres dedos, y sonrió y preguntó: ¿preescolar tres?”

RA 06/10/2009: “Genaro iba con la maestra y trataba de decirle con señas y palabras lo que estaba pasando durante la actividad, pero su vocabulario por lo general son palabras aisladas y no se le entiende completamente, por lo que se desespera y se va”

RA 08/10/2010: “Genaro trata de seguir la indicación, hace contacto visual siempre que la maestra da ejemplo de cómo contar, al mismo tiempo que se apoya con los dedos, pero no sabe qué es lo que tiene que hacer exactamente, y opta por poner fichas dentro del vaso sin contarlas ya que observa que sus compañeros lo hacen también”.

RA 16/10/2010: “Al principio Genaro estuvo poniendo atención, y se le preguntaba si entendía lo que íbamos a hacer, el afirmó con la cabeza que sí, pero al empezar el conteo, se desesperó y solo agregaba frijoles sin contarlos en el recipiente”.

En función de lo observado, se decidió planear adecuaciones en la metodología, es decir, adaptaciones basadas en la utilización de técnicas, método y estrategias didácticas, para atender la discapacidad del alumno:

RA 16/10/2009: “en la exposición sobre dinosaurios, se dejó al final la participación de El alumno con el fin de que observara como se desarrollaba la exposición de sus compañeros, es decir, se realizó una con el fin de brindarle al alumno mayor seguridad al exponer, ya que era su primera participación frente a un grupo de preescolar. Para una evidencia más precisa se videograbó la exposición de Genaro”.

RA 20/10/2010: “En esta actividad observó que Genaro necesita apoyo individual ya que la consigna no le quedó clara, solo cuando se le pedían cantidades pequeñas su participación en la actividad era correcta. Por lo cual, decidí acercarme a su mesa, y pedirle cantidades menores que al resto del grupo”.

RA 04/11/2010: “Fue necesario darle la instrucción individualmente y mostrarle cómo se realizaba el bordado del pez.”

RA 26/10/2010: “La adecuación fue sentarlo en una mesa con un compañero para propiciar el aprendizaje entre pares. Previamente se le comentó al compañero que ayudara a Genaro si veía que se le dificultaba. Se le pidió a Jaime, su compañero que le ayudara y entre risas lograban el resultado.”

También se requirieron algunas adecuaciones en las competencias esperadas:

RA 29/10/2010: “La adecuación en la modificación del contenido para el alumno fue poner en un cartoncillo tamaño carta los números que se van pidiendo por escrito, esto a su vez, sirve a otros niños que van retrasados en identificación de números. Esta actividad fue divertida y fácil para Genaro, ya que contaba con apoyo visual para realizarlo”

RA 12/11/2010: “Le ayudé a contar la historia a sus demás compañeros, haciéndole preguntas para que describiera más detalles, al hablar a una velocidad moderada, deteniéndome entre una y otra idea para que comprendiera lo que se le estaba preguntando y así le contestara a sus compañeros”.

Y también se fortalecieron las adecuaciones de acceso:

RA 26/10/2010: “La adecuación fue sentarlo al frente. Nota: Hoy se le colocaron al alumno ventiladores en ambos oídos.”

RA 03/11/2010: “la actividad comienza con un cuento mediano y con dibujos del tamaño de la mitad de la hoja. Para que la clase sea visual se pegaron en un rotafolio, envases y bolsas de comida chatarra, también se dibujó en grande la niña que los consumía y lo que le paso por no alimentarse sanamente. Mientras explicaba el cuento, iba señalando en el rotafolio, los objetos que correspondían a esa parte de cuento. El alumno estuvo atento en todo momento, pero debo admitir, que hice la lectura más gestual y con más movimientos que en otras ocasiones”.

RA 09/11/2010: “La adecuación para Genaro fue pegar en el pizarrón una hoja tamaño carta con el número de los globos que iban quedando en el tendedero, después de que los alumnos decían el número correcto de globos restantes”.

La implementación de adecuaciones curriculares permitió que algunas de las necesidades educativas especiales que presentaba el alumno, fueran siendo resueltas, como era el caso de la socialización:

RA 17/11/09: “En socialización e interacción con el grupo Genaro muestra gran avance, en el juego de reventar globos mostró entusiasmo al competir con sus compañeros y se observa que se siente parte del grupo”

VGm2 El alumno se integra al juego con gusto, cuida que los demás niños no reventen su globo, él intenta reventar los globos de los demás, en el video se puede apreciar que El alumno se ve alegre con la dinámica, integrado al grupo y seguro de sí mismo.

Así mismo, comencé a observar que al confiar en sus posibilidades de socialización con sus compañeros y maestras, su seguridad, atención y lenguaje se iban favoreciendo satisfactoriamente:

RA 20/11/09: “Los niños se reúnen alrededor de la maestra en un semicírculo sentados en la colchoneta, Genaro se sienta al frente, observo que ya no es necesario ubicarlo, ya que él solo busca un lugar preferencial y los compañeros también le guardan un lugar especial. Al realizar adecuaciones al texto haciéndolo más corto logró que el alumno no perdiera el interés.

VGm: “El alumno comenzó la exposición sobre el Tyranosario Rex con nervios y hablando muy bajito, apuntaba hacia el dibujo, decía frases donde sólo se le entendían palabras aisladas como: este, grande, Rex. Poco a poco fue desenvolviéndose hasta pararse y mostrar las demás imágenes en rotafolio que trajo de casa y sonreía con sus compañeros, los compañeros estuvieron atentos y guardando silencio”.

RA 23/11/2010: “El alumno empieza a realizar interrogantes como: ¿Por qué? (poque) ¿qué estás haciendo? (ta cheno), también contesta: no es cierto (no cheto), yo no fui (no fi), esta fácil (ta fachi)”

RA 25/11/2010: "En la clase sobre señales de tránsito, los niños con ayuda de las maestras, hicieron una representación de un accidente en carro, por no respetar señales de tránsito, realmente me sorprendí cuando El alumno levantó la mano para participar y nos contó: mi mamá choco carro, calle, así, pum! otro carro. (a mama, choco cao, e cae, chi, pum -estrellando una mano con otra- oto cao)"

Es así como se logró sistematizar la implementación de las adecuaciones curriculares, no obstante, la propuesta curricular adaptada siguió en proceso de implementación, por lo cual, a continuación se presentan los datos que arrojó el seguimiento de misma.

4.2.3 El seguimiento de la Propuesta Curricular Adaptada: Desarrollando las competencias

Como se señaló en el marco teórico, la trascendencia de una adecuación curricular implica tomar en cuenta no solo el resultado final de la misma sino el desarrollo del proceso implicado, de acuerdo con los avances y dificultades identificadas al realizar las tareas propuestas. "La evaluación de las adecuaciones curriculares debe servir fundamentalmente para mejorar las estrategias empleadas y las formas de intervención, con el objeto de satisfacer las NEE del niño integrado" (García et. al., 2000, p.148).

En el caso de Genaro, la propuesta curricular adaptada tenía como propósito la adquisición y desarrollo, en la medida de sus posibilidades, de las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, entendiendo éstas como el

conjunto de capacidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, que el alumno logra mediante procesos de aprendizaje, considerando que “los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen solo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha” (SEP, 2004, p.57)

Se observó que el alumno pese a su discapacidad, gradualmente adquiría mayor destreza para expresar sus sentimientos, ideas y necesidades. Una primera competencia manifestada fue el incremento de su vocabulario y la claridad en su expresión oral:

RA 27/11/2009: “El niño observaba por largo tiempo las moscas, hormigas, grillos, etc., y comentaba: mia mata, iga, gillo (mira maestra una hormiga, un grillo). Observo a Genaro más interesado en su entorno y sus palabras son más claras”

RA 07/12/2009: “Se muestra independiente, su vocabulario es más amplio y repite las palabras que se le dicen”.

RA 14/12/2009: “Me acerque a apoyarlo y me decía: ¿así? y le pedí que las contara oralmente, lo cual realizó, aunque su conteo no coincidía con el número de fichas”

Esto hizo posible que participara mejor en las actividades:

RA 15/12/2009: “Después buscaba la mirada de la maestra y gritaba ¡ya! para decir que lo había encontrado”

RA 19/01/2010: “Genaro participa diciendo animales que conoce, está sentado al frente. Para decir un animal de mar, levantó la mano y dijo: nemo, para referirse al pez, que era de la especie de pez de nemo.”

RA 27/01/2010: “cuando se preguntó a su equipo: ¿que necesitamos para apagar un incendio? Genaro levantó la mano y contestó: agua...eso me emocionó mucho porque fue una señal de que las adecuaciones dieron resultados, y que además su comprensión había avanzado mucho”

Esta competencia también le ayudó a comunicarse mejor con sus compañeros:

RA 08/01/2010: “El alumno es un niño muy inteligente y cada vez es más independiente, su lenguaje es más claro, algunos niños, en especial sus amigos le entienden muy bien”

RA 15/01/2010: “El alumno platica mucho más, aunque no siempre se le entiende todo lo que dice, sus compañeros le ayudan adivinando palabras y él contesta: si (chi) cuando saben de lo que está hablando.”

RA 22/01/2010: “El alumno estuvo preguntando cuáles eran los números de teléfono de sus amigos. Mata teepono de ame, ñoñas, ñaki (maestra los teléfonos de Jaime, Jonas e Iñaki)”

El desarrollo de las competencias orales no solo se favoreció en las actividades pedagógicas dentro de sala, sino también en actividades extracurriculares donde los alumnos participan, como es el caso de la clase de inglés:

RA 16/02/2010: “Este día se realizó en el auditorio del CENDI un festival de inglés, donde Genaro participó como conductor del evento, se observa al alumno con competencias de lenguaje desarrolladas, así como competencias de otros campos formativos como el de desarrollo personal y social.”

VGm 16/02/2010: Para corroborar dicha información se videograbó una parte del festival, donde se observaba a Genaro satisfecho con ser el conductor del evento, la maestra de inglés le decía las oraciones en inglés y él las repetía, en ningún momento mostró nervios, a pesar de que en el festival se encontraban los niños de todo el centro y papás invitados. Como es de esperarse su fluidez no era perfecta, pero dos competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación estaban siendo notablemente favorecidas: 1) Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral, 2) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

Respecto al lenguaje escrito, el PEP 2004 señala que éste se favorecerá mediante las oportunidades del alumno de conocer y explorar diferentes tipos de texto, y al participar en situaciones de escritura (SEP 2004, p. 61). Respecto a este punto, el alumno mostró un avance significativo:

RA 04/02/2010: "Al final hizo un dibujo de cuando su mamá chocó. Me siento satisfecha con sus avances".

RA 12/02/2010: "En la elaboración del directorio Genaro estuvo trabajando bien, pero si era necesario ayudarlo a ubicar los nombres y los teléfonos."

RA 05/03/2010: "El alumno llega a la biblioteca y explora cuentos libremente, observa la portada y comenta a la maestra: mi mata anja (mira maestra la granja) es decir comprende que la portada nos da información, después observa las ilustraciones."

RA 09/03/2010: "Los niños comienzan a pedirse los números de teléfono para marcarse de casa, Genaro tomó una hoja de reciclaje y un lápiz y pregunta a Jonás su teléfono. Jonás le da ciertos números y el anota números y letras en la hoja, observo que conoce la función del lenguaje escrito, aunque aún no diferencie entre letras y números."

Del mismo modo, se confirmó que se favorecían competencias de otros campos formativos en especial, el campo de desarrollo personal y social:

RA 17/12/2009: "Cuando era nuestro turno Genaro se mostró nervioso de pasar al escenario y pensé que no bailaría. Al final todo salió bien, bailó muy bien apoyado por su compañera Andrea. Participó muy bien y mostró habilidad en motricidad gruesa pues sus pasos eran correctos. El alumno avanzó significativamente en desenvolvimiento social ya que se muestra más extrovertido".

RA 24/02/2010: "Genaro es más social, abraza más a las maestras, se dirige más a los niños, los niños lo aceptan totalmente".

RA 12/03/2010: "Al término de la actividad, era hora de juntar todos los periódicos rasgados que había en el piso, el alumno fue por el bote de basura por decisión propia y pasaba por las mesas para que sus compañeros depositaran los pedazos de periódico, es decir se involucra en actividades colectivas, lo que demuestra que se siente parte del grupo y responsable del entorno."

El seguimiento de la propuesta curricular adaptada nos permitió detectar que los obstáculos que presentaba el alumno para desarrollar las competencias eran mínimas, similares a las que podía enfrentar cualquier niño de su edad:

RA 16/03/2010: "Un compañero le rayó el libro de trabajo y él reaccionó pegándole, por lo que se le pidió al alumno que viniera para platicar con él, y contesto: no, e pimeo fe (no, el primero fue) simulando el rayón de crayola en el libro, se le pidió por segunda vez que se acercara a la maestra para platicar lo sucedido y contestó que no, haciendo cara de confusión". Observo que en ocasiones, cuando sabe que se le llamará la atención, no sigue indicaciones, aunque las comprenda claramente."

RA 03/03/2010: "Aún falta mucho por avanzar respecto al lenguaje, pero es evidente su avance en desenvolvimiento y su manera de expresarse."

Una vez constatados los avances en el proceso de implementación de la PCA, se hizo necesario, hacia la recta final del ciclo escolar, valorar los resultados finales obtenidos por la misma, en función de los objetivos que fueron planteados al inicio.

4.3 Impacto de la Propuesta Curricular Adaptada en el desarrollo de las competencias establecidas en el PEP 2004.

El empleo de la técnica de observación, a través de RA y VG, permitió describir situaciones reales donde se confirmó que el alumno demostró un avance significativo en el lenguaje oral, tanto en la expresión como comprensión. Para constatar lo anteriormente expuesto, se realizó una evaluación de la propuesta curricular adaptada, y con ello se corroboró, que las estrategias utilizadas favorecieron el desarrollo y la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos en el alumno logrando avance no solo en lenguaje y comunicación, sino también en su desarrollo personal y social.

La evaluación se basó en observaciones realizadas en actividades de clase, actividades lúdicas (recreo y juegos), actividades extracurriculares (biblioteca, inglés, festivales, etcétera.):

RA 08/04/2010: "Participó en el juego de las sillas, consciente de que no siempre se gana, ya que meses atrás, lloraba si era de los primeros en salir del juego, lo cual demuestra que comprende las reglas de los juegos y las respeta."

RA 13/04/2010: " en los experimentos que hubo esta semana en los pasillos, llevados a cabo por las educadoras de cada sala, él se acercaba con gran curiosidad a observar, y decía a la maestra: mira, se cayó, mira no se hunde (mia cayó, mia no une), al volver al salón, se les pidió que dibujaran el experimento que más les gustó, y Genaro dibujó el de los huevos que flotan, dibujando los 3 vasos y los huevos dentro de ellos".

RA 22/04/2010: "El alumno comenta a las maestras que sus mejores amigos son Jonás e Iñaki, cuando sus compañeros en el recreo, no quieren jugar con él, va con las maestras para que intercedan y lo acepten de nuevo en el juego, y ya que el problema se resuelve les pregunta constantemente ¿eres mi amigo? (¿ee mi migo?) , con lo cual me doy cuenta que a Genaro le importa ser parte de un grupo, y se desespera cuando no siente aceptación en un juego".

RA 06/05/2010: "En la clase de música están ensayando el Vals de la graduación de tercero de preescolar, el alumno muestra avances en la comprensión de los pasos, cabe señalar que Andrea su compañera de baile, le ayuda y no le permite que se distraiga, pues constantemente le llama la atención, en ocasiones se enfada de los ensayos, pero los termina, pues la maestra de música les da dulces al final de la clase a los que bailaron bien".

RA 12/05/2010: "En el taller de manualidades, comenzaron con una canción del sapo para dar la bienvenida, donde el alumno participó coreando las canciones y realizando movimientos corporales, para después comenzar la actividad de la elaboración de la ballena, el prefirió el color verde de tres colores que le dieron a escoger".

Los logros detectados en los registros anecdóticos, también se percibieron a través del análisis de video:

VGf: "Se videograbó la canción del sapo, el alumno se ve integrado en la actividad y poniendo atención, al mismo tiempo que disfruta la canción, después en la actividad, la maestra le pregunta ¿qué estás haciendo? Y él responde: pintando, la maestra pregunta de nuevo ¿qué color es? y responde: verde, después interactúa con sus compañeros respecto a la manualidad y les dice: así mira... así.

Los anteriores logros se sometieron a comprobación mediante la aplicación de la evaluación final de las competencias con apoyo de la lista de cotejo (LC). La siguiente tabla nos presenta un comparativo de la evaluación inicial y final:

Competencia: Comunica estados de ánimo, sentimientos....	LCI	LCF
Da información sobre sí mismo y sobre su familia.		
Expresa y comparte emociones y sentimientos.		
Explica sus preferencias.		
Recuerda y explica las actividades que ha realizado.		
Evoca eventos haciendo referencias espaciales y temporales.		
Competencia: Utiliza el lenguaje para regular su conducta...	LCI	LCF
Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.		
Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás		
Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos.		
Comprende y explica pasos a seguir para realizar diferentes actividades.		
Comprende y formula instrucciones para organizar y realizar actividades.		
Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas		
Competencia: Obtiene y comparte información a través de e expresión oral.	LCI	LCF
Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas.		
Conversa con niños y adultos centrándose en un tema.		
Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber.		
Expone información, organizando sus ideas y utilizando apoyos gráficos.		
Intercambia opiniones y las argumenta.		
Utiliza el saludo y la despedida en una conversación, entrevista o exposición		
Se expresa de manera diferente con adultos que con niños.		
Solicita la atención de sus compañeros y atiende lo que ellos dicen.		
Competencia: Escucha y cuenta relatos literarios ...I	LCI	LCF
Escucha narraciones y expresa lo que siente al respecto.		
Realiza narraciones con secuencia, entonación y volumen de voz.		
Crea cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.		
Distingue entre hechos fantásticos y reales.		
Dramatiza situaciones apoyándose en lenguaje corporal, entonación y otros recursos.		
Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, etcétera.		
Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos.		
Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos breves a través de juegos.		
Competencia: Aprecia la diversidad lingüística de su región...	LCI	LCF
Identifica lenguas distintas a la suya.		
Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país.		
Competencia: Conoce diversos portadores de texto ...	LCI	LCF
Explora textos escritos y conversa sobre la información que contienen.		
Identifica algunas partes de los textos.		
Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses.		
Diferencia textos a partir de sus características gráficas y del lenguaje.		

Competencia: Interpreta o infiere el contenido de textos...	LCI	LCF
Establece, con apoyo, un propósito lector.		
Expresa sus ideas del contenido de un texto cuya lectura escuchará.		
Pregunta palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura.		
Escucha fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá.		
Confirma o verifica información acerca del contenido del texto.		
Justifica las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto.		
Relaciona sucesos escuchados con vivencias personales o familiares.		
Comenta con otros el contenido de textos que le han leído.		
Identifica un texto escrito y que se lee y escribe de izquierda a derecha		
Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos.		
Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de textos.		
Competencia: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar...	LCI	LCF
Conoce la función social de la escritura y la "utiliza".		
Produce textos de manera individual o colectiva.		
Realiza correcciones al texto que <i>dictó a la maestra</i> .		
Diferencia entre narración oral y escrita.		
Competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura.	LCI	LCF
Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros		
Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos.		
Reconoce la relación entre letra inicial y el sonido inicial correspondiente.		
Compara características gráficas de su nombre con otros.		
Utiliza el conocimiento que tiene de las palabras para escribir otras palabras.		
Identifica palabras que se reiteran en textos rimados.		
Se inicia en el proceso de reconocer características de las palabras.		
Intercambia sus ideas acerca de la escritura de una palabra.		
Identifica la escritura de los números y su función en textos escritos.		
Conoce el formato del calendario, identifica la escritura convencional de los números y nombra los días de la semana.		
Competencia: Conoce algunas características y funciones	LCI	LCF
Recrea cuentos modificando o agregando personajes y sucesos.		
Utiliza expresiones con el fin de producir ciertos efectos en el lector.		
Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones.		
Asigna atributos a los personajes de su historia.		
Escribe <i>-dictando a la educadora-</i> cuentos, adivinanzas, etc.		
Identifica y usa algunos recursos lingüísticos.		

El comparativo entre la LCI y el resultado de la aplicación de la LCF, proporciona información que constata que el desarrollo del lenguaje fue notablemente favorecido, ya que, en la expresión oral evolucionó de la expresión con palabras aisladas al uso de frases cortas para comunicarse. Asimismo, demuestra mayor destreza en la comprensión y resolución de consignas, utilizando la mayoría de las veces el canal visual como apoyo, observando a la

maestra, en espera de las instrucciones, al mismo tiempo, se corroboró que el alumno repite instrucciones de la maestra con frases cortas y haciendo uso de sus manos para confirmar que la información recibida es correcta.

Sin embargo como se comparó en el análisis de la LCI y LCF, quedaron competencias poco favorecidas, específicamente en el lenguaje escrito, las cuales deberán quedar especificadas en la evaluación final oficial de El alumno, para que se les dé seguimiento en Primaria, ya que el alumno asistirá a la escuela Rosalio Moreno, donde cuentan con equipo de apoyo USAER.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La presente investigación estuvo enfocada a demostrar como la implementación de una propuesta curricular adaptada en un alumno con discapacidad auditiva que asiste a tercero de preescolar, logró favorecer el desarrollo de sus conocimientos y habilidades de expresión y comprensión, realizando básicamente adecuaciones de acceso y a los elementos del currículo, enfocadas al campo formativo de lenguaje y comunicación que establece el PEP 2004. En este apartado se establecen algunas conclusiones que se derivaron de los resultados obtenidos:

Para un alumno con discapacidad auditiva, como es el caso sujeto a esta investigación, es difícil acceder al currículo básico, sobre todo en un centro educativo que no cuenta con el apoyo de educación especial, como es el caso del Centro de Desarrollo Infantil No.2 del Gobierno del Estado. Lo anterior porque los docentes deben buscar por su cuenta, la información y asesoría necesaria para realizar adecuaciones curriculares, ya que la integración satisfactoria de alumnos con NEE definitivamente depende del interés y la disposición con que cada maestro realice su trabajo.

En esta investigación, las principales adecuaciones requeridas por el alumno con discapacidad auditiva fueron las adecuaciones de acceso, es decir, se brindó al alumno una ubicación preferencial, para que pudiera ver las señas de

la docente, para que hiciera una correcta lectura labial o escuchar el habla de la maestra, de acuerdo a las posibilidades del alumno. En cuanto a las adecuaciones a los elementos básicamente la propuesta se enfocó a realizar adecuaciones en la metodología, utilizando imágenes gráficas de apoyo al formular oralmente instrucciones, las cuales se emitían de una manera simple y con frases pausadas, incorporando señas y gestos.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que la propuesta curricular adaptada diseñada e implementada, tuvo un impacto favorecedor en el desarrollo de competencias del alumno, ya que fueron evidentes los avances significativos que mostró tanto en su lenguaje oral como en el escrito.

Se observó como el alumno al contar con herramientas que facilitaban el acceso al desarrollo de competencias del lenguaje oral, gradualmente adquiría habilidades y destrezas que daban pie a que se integrara a situaciones didácticas que antes el mismo alumno excluía de sus actividades escolares, como es el caso de escuchar relatos y cuentos, realizar conversación con una intención específica, interactuar oralmente con sus compañeros, participar activamente en rondas y cantos.

Referente al lenguaje escrito, en un principio, la desventaja del alumno consistió en la comprensión y construcción de información necesaria para acceder a la lectura y escritura, es decir, primeramente diferenciar dígitos de letras, en el

transcurso de la implementación de la propuesta curricular adaptada, el alumno comenzó a mostrar interés por la escritura, escribiendo su nombre, el de algunos compañeros, algunas palabras guiadas por la maestra, escribiendo grafías en sus dibujos, así mismo reconocía visualmente las vocales y algunas consonantes.

En un principio, una de las dificultades que se hicieron presentes fue la de integración e interacción con sus pares y maestras, ya que el alumno tendía a aislarse si la comprensión de la actividad significaba un obstáculo debido a su discapacidad, tomando una actitud de indiferencia.

Con el presente trabajo se concluye que, si pretendemos integrar al aula regular a un alumno con NEE con o sin discapacidad, en este caso en particular un alumno con discapacidad auditiva, se requiere la implementación de adecuaciones al currículo básico tanto de acceso como a los elementos del currículo, prioritariamente las de tipo metodológico.

Como sugerencias, comparto en primer término, que las adecuaciones curriculares diseñadas para un alumno en particular, en este caso un alumno con discapacidad auditiva, deben alejarse lo menos posible de la planificación general diseñada para el grupo de preescolar, esto es, siempre tener como referencia la planeación didáctica grupal y las competencias ahí propuestas.

Asimismo, es conveniente ir de las adecuaciones más sencillas a las más complejas, dependiendo de las necesidades educativas especiales. En un gran número de ocasiones bastó realizar las adecuaciones de acceso para que el niño accediera y lograra aprendizajes muy cercanos a los de sus compañeros.

Con respecto a las adecuaciones de los elementos del currículo, es recomendable primero intentar ajustes en la metodología de trabajo, antes que realizar adecuaciones en los contenidos, ya que la cuestión es, que los alumnos con NEE con o sin discapacidad tengan acceso al currículo común.

En mi experiencia, comparto que es importante favorecer el desarrollo de la lectura de labios en alumnos con discapacidad auditiva, ya que entablando una conversación con ritmos establecidos, el alumno es capaz de mantener razonablemente una conversación y seguir instrucciones. No obstante, se debe recordar que solo es un auxiliar, ya que al intervenir más personas, el alumno se pierde, no comprende y se siente excluido y sus probabilidades de interacción son pocas.

De acuerdo a mi experiencia de trabajo en el presente estudio de caso, estoy convencida que el maestro que recibe en su grupo un alumno con discapacidad auditiva, es responsable de la integración correcta entre el niño, sus compañeros y maestras, así como de acercarlo a través de las adecuaciones curriculares, en medida de sus posibilidades. al currículo básico: por ello. es importante conocer

estrategias de trabajo referentes a adecuaciones curriculares, porque la carencia de audición restringe al niño de experiencias de aprendizaje significativas, repercutiendo también en el desarrollo cognoscitivo y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2010). Ley General de Educación. En <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>. Consultado en febrero de 2010.
- Colás, M.P. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Ed. McGraw Hill: México.
- Cruz, S. (2009). La educación física en educación especial, propuesta curricular adaptada. Secretaría de educación del estado de Querétaro.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Ed. Dykinson: Madrid.
- García, I., Escalante, I., Escandón, C., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, R. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias. México: SEP
- Garrido, J. (2002). Adaptaciones curriculares para los profesores, tutores de educación primaria y de educación especial. Ed. CEPE.

Gutiérrez, A. (2007). *El futuro de la educación del sordo. Y mientras, algunos retos, necesidades y demandas del presente.* En <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=8&hid=106&sid=306f09b4-6387-4138-88e7-8f26e53ba880%40sessionmgr114&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=zbh&AN=27714397#db=zbh&AN=27714397>. Consultado en mayo de 2010.

Ley General de Educación y Leyes Complementarias (2003). Ediciones Delma: México.

Peredo, A. (2008) *Educación a personas con necesidades especiales.* En <http://www.eliceo.com/stag/dinamicas-para-sordos.html> . Consultado en marzo 2009.

Plan Nacional de Desarrollo 2001 - 2006. En http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/plan_desarrollo.pdf . Consultado en abril de 2010.

Puigdemívol, I (1996). Programación de aula y adecuación curricular. El Tratamiento a la diversidad. Ed. GRAÓ: Barcelona.

Puigdemívol, I (2007). La educación especial en la escuela integrada, una perspectiva desde la diversidad. Ed. GRAO: Barcelona.

- Rodríguez, M. (2009). *Antecedentes de la Educación en México*. En <http://pirinolaradio.blogspot.com/2009/10/antecedentes-de-la-educacion-especial-7110.html>. Consultado en marzo de 2009.
- Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. PyV Ediciones: México.
- Romero S., Nasielsker J. (2000). *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. México: SEP.
- Serafín, M. (2008). *Diccionario de señas mexicanas*. En <http://www.mx.com.mx/xml/pdf/101/10.pdf>. Consultado en octubre de 2009.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata: Madrid.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Curso Nacional de Integración Educativa. Programa Nacional de Actualización Permanente*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Seminario de Actualización para profesores de educación especial y regular. Modulo Uno y Dos*. México.

Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.

Secretaría de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México.

Secretaría de Educación Pública (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México.

Secretaría de Educación Pública (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.

Toledo M. (1984). La escuela ordinaria ante el niño con Necesidades Especiales. Ed. Santillana: Madrid.

UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien*. En <http://www.unesco.org/es/efa/the-efa-movement/world-conference-on-efa-jomtien-1990/>. Consultado en abril de 2009.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. En http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Consultado en Febrero 2010.

Verdugo, M. (1995). Personas con discapacidad, perspectivas Psicopedagógicas y rehabilitadoras. Ed. Siglo XXI de España Editores: España.

Instrumento de evaluación para el curso lectivo Lengua y Castellano			
Lengua Oral			
Competencia comunicativa de áreas, situaciones, intenciones y usos de lengua oral (según M.E.C.)			
	Logrado	En proceso	No logrado
<p>1. Identificar el tema y el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>2. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>3. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>4. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>5. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>6. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p>			
Instrumento de evaluación para medir la conducta en distintos tipos de situaciones			
	Logrado	En proceso	No logrado
<p>1. Identificar el tema y el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>2. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>3. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>4. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>5. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>6. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p>			
Instrumento de evaluación y recogida información a través de diversas fuentes de información			
	Logrado	En proceso	No logrado
<p>1. Identificar el tema y el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>2. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>3. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>4. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>5. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p> <p>6. Comprender el contenido de los textos orales, escritos y audiovisuales que se escuchan y leer.</p>			

ANEXOS

ANEXO 1. Lista de cotejo

Instrumento de evaluación para el campo formativo Lenguaje y Comunicación			
Lenguaje Oral			
Competencia: Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.			
Evaluación	Logrado	En proceso	No logrado
Da información sobre sí mismo y sobre su familia (nombres, características, datos de su domicilio, entre otros)			
Expresa y comparte lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, a través de expresiones cada vez más complejas.			
Explica sus preferencias por juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos, películas, entre otros.			
Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una experiencia concreta, una parte de la jornada escolar, durante toda la jornada).			
Evoca sucesos o eventos (individuales o sociales) y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).			

Competencia: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás			
Evaluación	Logrado	En proceso	No logrado
Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.			
Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás			
Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.			
Comprende y explica los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos.			
Comprende y formula instrucciones para organizar y realizar diversas actividades			
Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas			

Competencia: Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.			
Evaluación	Logrado	En proceso	No logrado
Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas en forma cada vez más completa			
Conversa con otros niños y con adultos centrándose en un tema por periodos cada vez más prolongados			
Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al entrevistar a familiares o a otras personas			

Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno			
Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema			
Utiliza el saludo y la despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición			
Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas			
Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento a lo que ellos dicen			

Competencia: Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral

Evaluación	Logrado	En proceso	No logrado
	Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas, y expresa qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros.		
Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas; utiliza la entonación y el volumen de voz necesarios para hacerse comprender por quienes lo escuchan			
Crea, de manera individual o colectiva, cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes			
Distingue en una historia entre hechos fantásticos y reales y los explica utilizando su propio conocimiento o la información que proporciona el texto			
Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje			
Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes			
Recurre a la descripción de personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos, reales e imaginarios.			
Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos breves a través de juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales			

Competencia: Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura

Evaluación	Logrado	En proceso	No logrado
	Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya		
Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significado (palabras, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos.			

Comunicación			
Lenguaje Escrito			
Competencia: Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven			
Evaluación	Logrado	En proceso	No logrado
Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios, y conversa sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone.			
Identifica algunas partes de los textos para obtener información: portada, título, subtítulos, contraportada, ilustraciones			
Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia			
Diferencia entre un texto y otro a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una invitación, entre otros)			

Competencia: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura

Evaluación	Logrado	En proceso	No logrado
Establece, con apoyo de la maestra y/o con sus compañeros, un propósito lector (buscar información, conocer de qué trata la historia, confirmar sus anticipaciones)			
Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará (por lo que sugiere el título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce)			
Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado			
Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto			
Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la relectura que hace la maestra de fragmentos o del texto completo			
Justifica las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre ilustraciones y texto y de algunas letras de palabras que conoce).			
Relaciona sucesos que ha escuchado o le han leído, con vivencias personales o familiares			
Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia)			
Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha			
Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos; marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en textos escritos			
Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles, lista de asistencia			

Competencia: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien

Evaluación	Logrado	En proceso	No logrado
Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informar acerca de algo o alguien) y explica "qué dice su texto".			
Produce textos de manera individual o colectiva <i>mediante el dictado a la maestra</i> , considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios			
Realiza correcciones al texto que <i>dictó a la maestra</i> (dice si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten, da sugerencias para mejorar el texto)			
Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para narrarla por escrito			

Competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura.

Evaluación	Logrado	En proceso	No logrado
Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros			
Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos (identificar sus trabajos y pertenencias, registrar su participación en algunas tareas, para el préstamo de los libros de la biblioteca del aula).			
Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales (palabras que empiezan o terminan con..., trabalenguas, rimas, rondas).			
Establece comparaciones entre las características gráficas de su nombre, los de sus compañeros y otras palabras			
Utiliza el conocimiento que tiene de las grafías de su nombre, y de otros nombres y palabras para escribir otras palabras que quiere expresar.			
Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas, canciones y rondas, y descubre que se escriben siempre de la misma manera			
Se inicia en el proceso de reconocer características de las palabras (si es más o menos larga, si tiene más o menos letras) y cuáles son esas letras (con cuál empieza, con cuál termina, tiene la de..., empieza con la de...).			
Intercambia sus ideas acerca de la escritura de una palabra (da o recibe información acerca del nombre de una letra, de la forma gráfica de una letra, del orden de las letras, del valor sonoro de algunas letras).			
Identifica la escritura convencional de los números y la función que tienen en los textos escritos			
Conoce el formato del calendario e identifica la escritura convencional de los números y de los nombres de los días de la semana al registrar, <i>con ayuda de la maestra</i> , eventos personales y colectivos			

Competencia: Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Evaluación	Logrado	En proceso	No logrado
Recrea cuentos modificando, cambiando o agregando personajes y sucesos			
Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza.			
Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones: "Habla una vez...", "En un lugar...", "Y fueron muy felices...", "Colorín colorado este cuento ha terminado...".			
Asigna atributos a los personajes de su historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso...) e identifica los objetos que los caracterizan o les otorgan. Escribe <i>–dictando a la educadora–</i> cuentos, adivinanzas, versos rimados y canciones poderos o virtudes (varitas, anillos, capas...).			
Identifica y usa algunos recursos lingüísticos empleados en textos literarios; por ejemplo, la rima en un poema.			

ANEXO 2. Registro anecdótico

REGISTRO ANECDOTICO

Alumno: _____

Curso: _____

Fecha: _____

Actividad que se está realizando: _____

Lugar: _____

Anécdota: _____

Reflexión: _____

APÉNDICE. Propuesta curricular adaptada

Tema: Los Delfines	Educadora: Pamela Ruiz	Preescolar 3A
Modalidad: Proyecto	Duración: del 23 al 27 de noviembre 2009	Cendi 2
Competencias: 1. Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural. 2. Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.		Campos formativos <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo personal y social. • <u>Lenguaje y comunicación.</u> • Pensamiento matemático. • <u>Exploración y conocimiento del mundo.</u> • Expresión y apreciación artísticas. • Desarrollo físico y salud
Adecuaciones de acceso para el alumno Jesús Genaro: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial • Hablar con velocidad moderada • Hablar exagerando movimientos faciales y gestos • Implicar a los alumnos en la integración de Jesús Genaro en las actividades con trabajo en equipo 		
Adecuaciones a los elementos del currículo para el alumno Jesús Genaro: <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de dibujos grandes • Ayudas visuales • Instrucciones sencillas 		
Rasgos a desarrollar en la competencias:		
Conocimientos -Distingue acciones que benefician o que perjudican al mundo animal. -Comprende que el cuidado de los seres vivos es responsabilidad de todos.	Habilidades y destrezas Propone acciones para mejorar su entorno natural	Actitudes y valores Está dispuesto a participar en acciones para proteger el medio natural Respeta el medio ambiente. Respeta diferentes opiniones
Valor del mes: Laboriosidad		