



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

**Facultad de Psicología
Instituto de Investigación y Posgrado
Programa con registro en el Padrón Nacional de Posgrado
CONACYT**

***EL SISTEMA HIGH SCOPE Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN UN GRUPO DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA.***

TESIS

Que presenta como requisito para obtener el grado de Maestra
en Psicología:

KARLA MAYELA GARCÍA CHAVEZ

Director de tesis: Dra. Juana María Méndez Pineda

San Luis Potosí, S.L.P.

Noviembre del 2007



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

Facultad de Psicología

Instituto de Investigación y Posgrado

Programa con registro en el Padrón Nacional de Posgrado CONACYT

TESIS

EL SISTEMA HIGH SCOPE Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

EN UN GRUPO DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA.

Que presenta como requisito para obtener el grado de Maestra en
Psicología

Presenta:

KARLA MAYELA GARCÍA CHAVEZ

Director de tesis: Dra. Juana María Méndez Pineda

Sinodales

Dra. Silvia Romero Contreras
Mtra. Maria Elena Navarro Calvillo
Dra. Juana Ma. Méndez Pineda

Mtra. Ma. Marcela Morales Loo
Secretaria General de la Facultad de Psicología

Mtra. Ma. Del Carmen Rojas Hernández
Jefe del Instituto de Investigación y Posgrado
de la Facultad de Psicología

Lic. Psic. Víctor Manuel Arreguin Rocha
Director de la Facultad de psicología

San Luis Potosi, S.L.P
Noviembre del 2007
México

Nunca me doy cuenta de lo que se ha hecho, sólo veo lo que falta por hacer
Madame Curie

*A ti que siempre has estado ~~presente~~ ~~presente~~
Cuando no puedo ver el sol siempre me dejas ver las estrellas
Te amo y te adoro con todo mi corazón.
Gracias por dejarme existir*

*Gracias a cada una de las personas que trabajaron, ayudaron, convivieron,
disfrutaron, lloraron, y vivieron, en cada una de estas paginas*

Dios,

*Mamay, Papá, Hector, Oscar, David,
Margret, Irene, Jazmine, Alejandra, Betty,
Juanita, Jala, Fernando, Silvia, Ma elena,
Mariza, Peco, Carolina, Vero, Pau, Ely*

Y todos ustedes

Gracias!!!

Índice

Índice	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	2
1.1. Justificación	4
1.2. El proceso de integración educativa en México.....	5
1.2.1. El sistema High Scope y la atención a la diversidad.....	9
1.2.2. Investigaciones acerca del currículo High Scope.	15
1.2.3 Experiencias del sistema High Scope atendiendo a niños.	18
1.3. Preguntas de investigación	20
Capítulo 2. Modelos de atención a las necesidades educativas especiales.	
2.1. Modelo Asistencial.....	21
2.2. Modelo médico-psicopedagógico.....	23
2.2.1. Pedagogía terapéutica.....	25
2.3. Modelo integracionista.....	26
2.4. Modelo Inclusivo.....	30
Capítulo 3. Método	
3.1 Tipo de Investigación	36
3.2 Tipo de Diseño.....	36
3.3 Población.....	36
3.4 Procedimiento	
3.4.1. Técnicas de obtención de información.....	37
3.4.2. Triangulación.....	41
3.5. Técnicas de Análisis.	42
Capítulo 4. El aula en acción.	
4.1. Contexto.	
4.1.1. El colegio.....	49
4.1.2. El Grupo.....	51
4.2. Estrategias pedagógicas.	
4.2.1. Estrategias pedagógicas en el grupo.....	58
4.2.2. Estrategias pedagógicas en las clases especiales.....	64
4.3. Interacción en el aula.	
4.3.1. Interacción Alumno-Alumno.....	70
4.3.2. Interacción Adulto-Adulto.....	73
4.3.3. Interacción Adulto-Alumno.....	77
4.4. Solución de conflictos.....	79
4.4.1. Solución de conflictos con el material.....	83
4.4.2. Solución de conflictos sociales.....	84
4.5. Evaluación.....	86
4.5.1. Registro de observación del niño.....	87
4.5.2. Otros.....	90
Capítulo 5. Tres alumnos, tres tipos de necesidades.	
5.1. Mauricio.....	96
5.2. Roberto.....	111
5.3. Armando.....	125
6. Consideraciones finales.....	144
7. Referencias bibliográficas.....	151
8. Anexos	
Anexo 1. Experiencias claves del Sistema High Scope	156
Anexo 2. Formato de Observación	158
Anexo 3. Registro de Observación del sistema High Scope.....	160

Capítulo I. Planteamiento del Problema

La educación vive un proceso de cambio donde predomina el interés por buscar diferentes formas para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje en los programas curriculares de todos los niveles. Este interés responde a la urgente necesidad de que los alumnos y alumnas se preparen para hacer frente a los retos de este nuevo siglo, que exigen dominar un mundo multicultural, en el cual deben de ser capaces de comprender y aplicar una cantidad de información a lo largo de su trayectoria (Jiménez, Vila, 1996).

La escuela debe responder a las necesidades de cada alumno implementando sistemas educativos encaminados a desarrollar las habilidades del pensamiento y educando en su diversidad. La “educación para todos” es un principio que guía la educación actual, de ahí que se plantee la necesidad de buscar modelos educativos que permitan la inclusión de las poblaciones que debido a sus peculiaridades han sido objeto de una educación diferenciada, como es el caso de las personas con necesidades educativas especiales.

En San Luis Potosí existe una institución que ofrece la propuesta educativa High Scope, dicha propuesta tiene una orientación constructivista y de la escuela activa que plantea un currículo flexible, en el sentido de que atiende a las necesidades y particularidades de cada alumno mediante el respeto a sus intereses y propuestas. En esta institución, durante los meses de octubre y enero del ciclo escolar 2004-2005, en el grupo de primer grado de primaria, se detectó a tres niños que presentaron

dificultades para mantener la atención por lo que se procedió a realizarles estudios psicológicos a partir de los cuales se diagnosticó a uno de los niños con rasgos del trastorno general del desarrollo, al segundo niño con dislexia y al tercero con trastorno por déficit de atención.

Ante esta situación se discutió la pertinencia de brindar una atención diferenciada a estos alumnos, sin embargo, se llegó a la conclusión de que las características del currículo de High Scope bastarían por sí solas para responder a las peculiaridades de los tres niños, por lo anterior se continuó con el trabajo regular en el grupo.

Esta situación motivó el interés por conocer cómo se desarrolla el proceso educativo de tres alumnos con necesidades educativas especiales bajo una propuesta educativa que, a diferencia de la propuesta de integración educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), no cuenta con personal interdisciplinario de apoyo (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), no prevé la necesidad de realizar adecuaciones curriculares y no realiza actividades de formación de profesores relativas a la atención de niños con necesidades educativas especiales (N.E.E.).

Lo anterior se sustenta en la discusión actual entre el modelo integrador (como el que propone la SEP) y el modelo inclusivo (Ainscow, 1995; Melero, 1999). Aún cuando ambos proponen la atención de los niños en el aula regular, el modelo inclusivo plantea que lo que debe transformarse es el proyecto educativo de manera integral partiendo del principio de considerar la diversidad como una condición inherente al ser humano y que enriquece al aprendizaje a diferencia del modelo

valores donde “lo esencial del conocimiento es la actividad, desde las acciones sensoriomotrices más elementales hasta las operaciones cognitivas más sofisticadas” (Piaget, 1980).

El sistema High Scope reúne estas características pues cuenta con un currículo flexible en donde el centro del proceso educativo es el niño, su rutina permite la atención a la diversidad ya que sin ser un proyecto diseñado para este fin, responde a las peculiaridades de cada alumno a través de la acción docente que favorece el razonamiento y el aprendizaje significativo de los alumnos; las interacciones y cambio de roles entre los alumnos y el adulto; y la evaluación se realiza de manera continua y a partir del desempeño de los alumnos en las diversas actividades desarrolladas y no a través de exámenes “objetivos” (Hohman, Weikart, 1999).

En este trabajo se pretende dar cuenta de cómo se actualizan estos principios del sistema High Scope en la práctica, a través del seguimiento de un grupo donde además se incluyen alumnos con N.E.E. En este sentido, cualquier estudio que aporte información sobre los procesos educativos de la población “diferente” nos permitirá acumular experiencias valiosas acerca de su atención.

1.2. El proceso de integración educativa en México

En México la integración educativa es reciente, apenas en 1971 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) que durante el período de Margarita Gómez Palacio promovió en 1979 el proyecto de “Grupos integrados” cuyo

integrador que propone acciones y apoyos adicionales al currículo cuando hay alumnos con nee integrados en una escuela (García I., Escalante I., Escandón Ma. Fernandez L., Mustri A. Puga R. 2000).

En este trabajo no se pretende realizar la evaluación del sistema High Scope sino dar cuenta de una experiencia que puede significar una alternativa en la búsqueda de modelos de atención a la diversidad.

1.1. Justificación.

El colegio Sierra Gorda es la primera institución que trabaja con el sistema High Scope en el estado de San Luis Potosí, y es la primera vez que atiende una población de alumnos con N.E.E. por ello es importante documentar una experiencia única de atención a la diversidad que pueda utilizarse en futuras propuestas de inclusión educativa.

Morales (1998) plantea tres dimensiones que deben tener las escuelas del siglo XXI para asegurar que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de aprender y participar de las mismas experiencias de aprendizaje:

La primera se refiere a la posibilidad de participar en experiencias sociales donde puedan interactuar con adultos y niños para poder desarrollarse de manera integral. La segunda habla acerca de la creación de ambientes óptimos de aprendizaje centrados en la niña y el niño en el contexto de respeto a la diversidad, el respeto al proceso de aprendizaje y la valoración de la cultura del sujeto. Y por último el fortalecimiento de habilidades del pensamiento y la formación de hábitos, actitudes y

objetivo era apoyar a los niños con dificultades en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas que habían reprobado el primer año. Estos grupos operaban dentro de las escuelas regulares para posteriormente tener una reintegración con sus grupos correspondientes. Sin embargo, la mayoría de la población de alumnos con necesidades educativas especiales fue atendida en otros servicios que también surgieron en México en la década de los setentas y ochentas y que implicaban que el alumno recibiera la atención en otros espacios diferentes a la escuela regular (SEP, 1993).

En 1992 se produce el reordenamiento de los servicios de educación especial que implicó la atención de los alumnos con N.E.E. en las aulas regulares y surgen las Unidades de Apoyo a la Educación Regular. (USAER), constituidas por un equipo interdisciplinario que tiene como objetivo brindar atención a los profesionales, padres y alumnos de las escuelas que cuentan con población de alumnos con necesidades educativas especiales (SEP, 2002).

En 1994, apoyándose en los principios de la declaración de Salamanca, se realizaron modificaciones al artículo 41 de la Ley General de Educación en México respecto a la Integración, señalando que la Educación Especial debe de propiciar la integración de los niños con necesidades educativas especiales. Esta ley permitió reforzar las acciones de integración que se venían desarrollando desde 1992.

En 1995 se inició el proyecto de Integración Educativa que en su primera fase consistió en un diagnóstico con la finalidad de conocer la situación de la Integración Educativa en once estados de la República entre los cuales se incluyó a San Luis

Potosí, el cual participó con 14 escuelas de las cuales 5 son Jardines de niños y 9 Primarias. Las conclusiones de dicho diagnóstico fueron las siguientes:

- 1 El desconocimiento de las actividades a realizar para emprender la Integración.
- 2 La educación especial se encontraba distante de la educación regular, la idea de la Integración educativa fue considerada como competencia entre estas dos ya que se creían que los profesores de educación especial se quedarían sin trabajo.
- 3 En algunos estados se consideró la Integración Educativa como un programa de educación especial.
- 4 Los profesores necesitaban cursos y materiales para la realización (García et al., 2000).

Tomando en cuenta los resultados del Diagnóstico se realizó el proyecto de investigación e innovación buscando dar respuesta a la problemática planteada. Esta fase del proyecto contó con el financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España e inició en el ciclo escolar 1996–1997 con la participación de tres entidades entre ellas San Luis Potosí y para el ciclo escolar 2001–2002 participaban 28 (García et al., 2000). La segunda fase se trabajó durante los ciclos escolares 1996-1997 y 1997-1998 en los estados de Colima, San Luis Potosí y Tabasco, teniendo como objetivos:

1. Definir una estrategia de información para la actualización de manera conjunta entre la escuela y la educación especial a lo largo del ciclo escolar.

2. Dotar de material didáctico.
3. Realizar un sistema de seguimiento de los niños con necesidades educativas especiales.
4. Experiencias controladas en escuelas de educación regular (García et al., 2000).

A estos tres estados se fueron sumando otros paulatinamente, lo que permitió probar la propuesta de intervención para la atención de los alumnos con N.E.E. en las escuelas regulares y que posteriormente se convirtió en la base del Programa nacional de fortalecimiento de educación especial y de la integración educativa. En este programa participan: La Secretaría de Educación Pública, Instancias educativas Estatales, Organizaciones civiles, SEByN/DGIE y la Presidencia con la oficina de discapacidad. (SEP, 2002). El programa tiene como objetivo general “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).

Tomando en cuenta las recientes reformas del Sistema educativo Nacional y de la Educación Especial en el acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Ley General de Educación fundamentalmente, así como atendiendo a las recomendaciones contenidas en la declaración de Salamanca sobre la definición de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, los alumnos tendrán oportunidades de convivir con sus compañeros en clases regulares siempre y cuando la escuela tome distintas formas de enseñanza – aprendizaje y respete las características de cada uno de sus alumnos.

En una evaluación realizada por Méndez y Mendoza (2006) se encontró que San Luis Potosí ha avanzado satisfactoriamente en cuanto a las metas establecidas, sobre todo de cobertura. Sin embargo, hay aspectos pendientes que requieren atención como los recursos que se le destinan y la vinculación con entidades externas como universidades, asociaciones civiles no gubernamentales; que permitan encontrar otras estrategias para que la integración llegue a ser una realidad.

1.2.1. El sistema High Scope y la atención a la diversidad

En un principio este sistema se implementó para dar atención a los estudiantes de nivel secundaria de un vecindario pobre en Ypsilanti, Michigan. En el año de 1962 David Weikart, Raymond Kingston, John Salcau y Eugene Beatty iniciaron su proyecto con niños de preescolar y le pusieron por nombre Proyecto Preescolar Perry High Scope (Hohmann, Weikart, 1995). El currículum de High Scope se basó inicialmente en el trabajo sobre el desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget y sus colegas, así como en la Filosofía educativa Progresiva de John Dewey, posteriormente ha incorporado elementos de la psicología sociocultural de Lev Vigotsky.

Stanwood Cobb (1938) realizó un resumen de los principios de los modelos educativos progresistas:

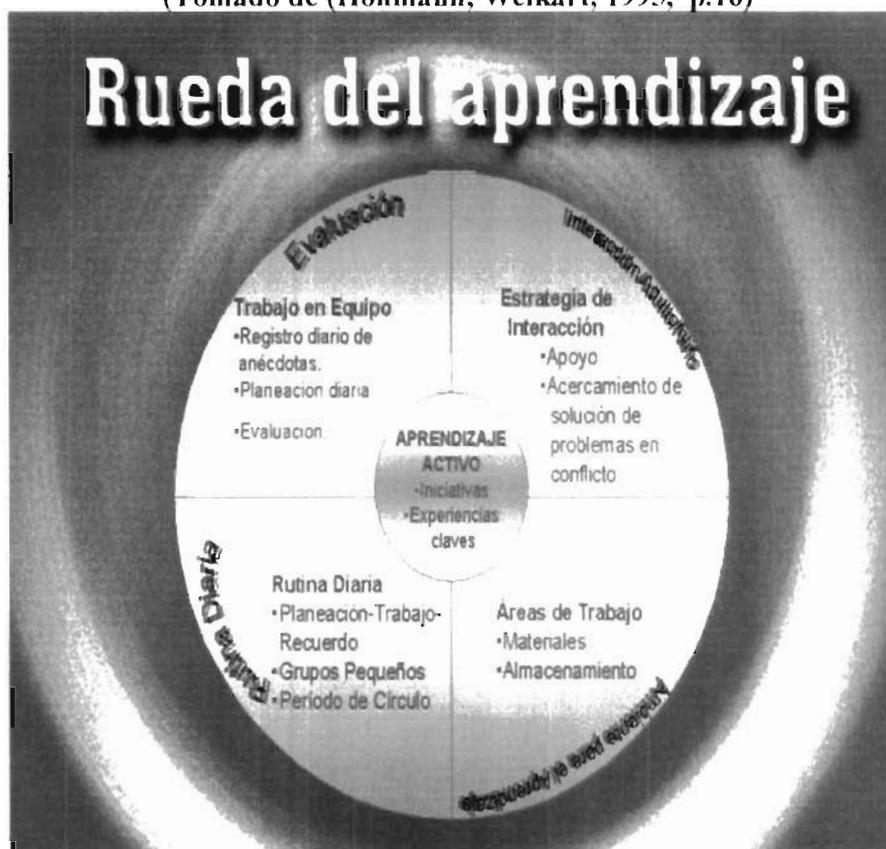
1. La salud debe ser primero.
2. Se aprende haciendo.
3. Los salones de clases deben de ser libres de restricciones antinaturales y las coacciones externas deben transformarse en coacciones internas.

4. La educación debe adaptarse a las diferencias de cada uno de los alumnos.
5. La conciencia de grupo y mentalidad social debe ser desarrolladas en los niños.
6. Un niño debe tener abundantes oportunidades para la expresión creadora.
7. El niño debe de ser capacitado para adquirir un completo control de los instrumentos de aprendizaje.
8. El método de la expresión creadora debe introducirse en el trabajo académico.
9. Los exámenes y las calificaciones deben de ser abolidas.
10. El maestro ha de ser un guía no un capataz.

El sistema High Scope retoma cada uno de estos principios, se atiende a la peculiaridad de cada alumno al respetar su desarrollo, hay libertad y democracia en el aula, se propicia el desarrollo de la cooperación y otras habilidades sociales y se atiende a la adquisición de habilidades para la vida diaria así como para su aprendizaje. La educación se adapta a las diferencias individuales de los niños ya que no solo se permiten las diferencias sino que se estimulan (Hohmann, Weikart, 1995).

Los principios rectores del curriculum de High Scope son explicados a través de la “Rueda del aprendizaje” dividida en cuatro partes (Ver figura No.1) Mediante cada una de las partes de la rueda del aprendizaje, los niños construyen conocimientos a través de su participación directa con la gente, materiales, eventos, e ideas, proceso que es intrínsecamente motivado dentro del ambiente de aprendizaje (Hohmann, Weikart, 1995).

Figura 1. Rueda del Aprendizaje
(Tomado de (Hohmann, Weikart, 1995, p.16)



La piedra angular del sistema de High Scope para la educación, es la creencia de que el **aprendizaje activo** (representada como el centro de la rueda en la Figura 1) es fundamental para el pleno desarrollo del potencial humano y que este aprendizaje ocurre con mayor efectividad en escenarios que proporcionan estas oportunidades.

Una meta fundamental en el currículum de High Scope es involucrar a los niños en el aprendizaje activo que tiene cuatro componentes: a) la elección, en donde el niño elige con qué trabajar, los materiales, que tienen que ser variados, elegidos por los niños y que se utilicen de diversas formas, b) la manipulación, para que los niños a través del sentido del tacto descubran conceptos, c) el lenguaje para animar a responder y elegir palabras y d) el apoyo del adulto. A través de estos cuatro elementos del aprendizaje activo se garantiza el interés del niño en los contenidos.

En los escenarios que apoyan el aprendizaje activo los niños encuentran experiencias clave una y otra vez en sus diversas interacciones con el material, adultos y compañeros. Las experiencias clave son una serie de enunciados que describen el desarrollo social, cognitivo y físico de los niños, están organizadas en temas: iniciativa, representación creativa, relaciones sociales, música y movimiento, lenguaje y pensamiento lógico matemático (Hohmann, Weikart, 1995). (Ver anexo No.1).

La rutina diaria (en el cuadrante inferior izquierdo del Esquema 1) está dividida en diferentes periodos durante los cuales los niños y los adultos inician experiencias de aprendizaje, basadas en las fortalezas e intereses de los niños. Con esta rutina se trata de realizar actividades que abarcan las cuatro dimensiones de desarrollo humano (cognitiva, afectiva, social y motora) y donde participa todo el grupo, por equipos o individualmente. Los periodos de la rutina diaria se presentan a continuación con una explicación breve:

El Grupo pequeño es una oportunidad para el adulto de presentar a los niños conceptos, actividades o materiales nuevos. Se reúnen de seis a diez niños en un periodo de 20 a 30 minutos. Esta actividad es pensada por los adultos para responder al interés de un niño, proporcionar contenidos nuevos y para participar en una costumbre o tradición (Hohmann, Weikart, 1995).

El Círculo se planea para que el niño se involucre activamente con los materiales, personas y con ideas. Como en cualquier actividad grupal, en el círculo los alumnos toman decisiones, tienen experiencias activas y hablan acerca de lo que

están haciendo. El Círculo se planea y pone en marcha por un adulto durante 10 a 15 minutos por ejemplo para cantar una canción, participar en juegos u otras actividades.

El periodo de planeación- trabajo y recuerdo (PTR) tiene tres partes: En la planeación se establece una meta, se expresan las intenciones de los niños, imaginan y anticipan acciones y realizan modificaciones continuas. La planeación es importante ya que fomenta en los niños la seguridad, apoya el desarrollo de juegos cada vez más complejos, alienta a los niños a expresar sus ideas y conduce a la dedicación y conversación en el juego. Los adultos apoyan analizando lo que el niño planea, conversan con los niños acerca de los planes, proporcionan materiales para que lleve a cabo su conversación y observan la conexión entre los planes y las acciones.

En el periodo de trabajo los niños ponen en práctica lo que planificaron, juegan con un propósito en mente resolviendo los problemas en un escenario social. Los adultos proporcionan espacios, materiales para que los niños trabajen. Hacen sus observaciones y las anotan, participan en el juego y conversan con los niños y los alientan para la solución de sus problemas.

En el tiempo del recuerdo los niños evocan lo que realizaron y reflexionan sobre ello, hablan con otros acerca de sus experiencias, resultados, y desarrollan su capacidad para relatar los sucesos pasados seleccionando experiencias para recordarlas: es aquí cuando construyen su entendimiento de lo que acaban de hacer. Los adultos examinan las creencias de cómo aprende cada niño, escogen un escenario acogedor fuera de distractores, y proporcionan materiales y experiencias para el

periodo en donde conversan, observan, hacen comentarios y preguntas, dan su punto de vista (Hohmann, Weikart, 1995).

Los ambientes para el aprendizaje (En la Figura 1 se ubica en el cuadrante inferior derecho) se refieren a todo el equipo y mobiliario que se maneja dentro del aula con el fin de responder a la amplia variedad de niveles de desarrollo e intereses de los alumnos, el sistema High Scope ha creado una organización del salón en áreas de trabajo para que el niño pueda desarrollar las actividades que le interesen o retener sus capacidades (Hohmann, Weikart, 1995).

La interacción del adulto – niño (En el cuadrante superior derecho de la Figura 1) en el sistema High Scope está basada en los componentes básicos de las relaciones humanas que se desarrollan en un ambiente de aprendizaje (confianza, autonomía, iniciativa, empatía, confianza en uno mismo). Los niños y adultos comparten el control, es decir, el adulto sigue el ejemplo de los niños y participa en términos de ellos. Además, el adulto comparte los intereses de los niños con la familia y la escuela y planea en base a las fortalezas e intereses del niño (Hohmann, Weikart, 1995).

La evaluación (Cuadrante superior izquierdo de la Figura 1) permite planear y ajustar materiales, técnicas y actividades de enseñanza para acoplarlos a los intereses y necesidades de desarrollo de cada uno de los niños, proporciona una comprensión más amplia y precisa de las habilidades a diferencia de lo que pudiera darse en una situación de prueba más restrictiva y permite aprender más de las fortalezas como facilitador de aprendizaje (Hohmann, Weikart, 1995).

El instrumento de evaluación del currículum se llama RON (Registro de Observación Anecdótico) (ver anexo No 2) que es utilizado por los maestros para evaluar estos resultados mediante observaciones que describen anécdotas cotidianas, a manera de breves registros que relatan lo que pasa en el salón. Las anécdotas resultan útiles para enfocar lo que los niños realizan específicamente y ayudan al adulto a encontrar las fortalezas del niño y a darse cuenta de los materiales que requiere. El RON y sus materiales complementarios permiten evaluar el desarrollo del niño en seis áreas: iniciativa, relaciones sociales, representación creativa, música, movimiento, lenguaje y lecto-escritura, ciencias y matemáticas.

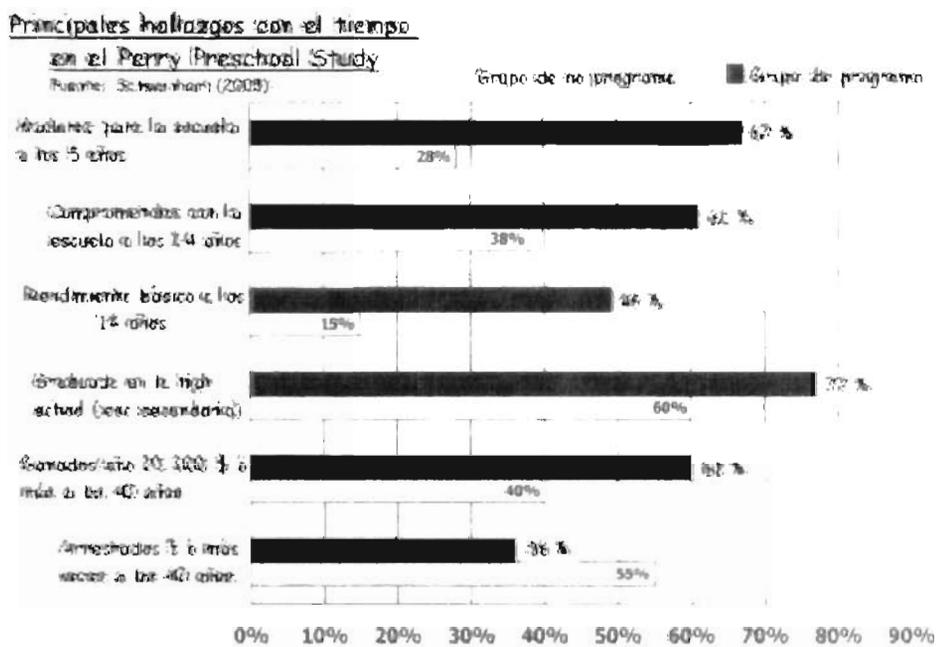
1.2.2. Investigaciones acerca del currículo High Scope

Los efectos del currículo de High Scope se han documentado en dos estudios: Lawrence J. Schweinhart (2003), actual Presidente de la Fundación High Scope cita el Perry Preschool Study y el Preschool Curriculum Study, sin embargo son estudios longitudinales que abarcan 40 años de indagación.

a) The High Scope Perry Preschool Program (Schweinhart, Barnes, Weikart, 1993) Es un estudio longitudinal experimental fue dirigido por David Weikart, fundador y entonces presidente de la Fundación High Scope, entre los años 1962 y 1967 en Ypsilanti, Michigan. Desde el inicio tuvo la pretensión de identificar si la educación preescolar podía marcar la diferencia en cuanto al bienestar de los niños a largo plazo. Para ello se identificaron 123 niños afroamericanos de entre 3 y 4 años, los cuales fueron divididos en dos grupos, uno experimental (programa), constituido por 58 niños y otro de control (no programa) de 65. Los niños del grupo experimental recibieron atención y clase basándose en el programa preescolar

High/Scope, esta muestra se ha podido seguir durante varias décadas. A partir de 1970 se realizaron seis evaluaciones: midiendo los efectos del programa al final de la etapa preescolar y a las edades de 10/11, 14, 15, 19, 27 y 40 años. En la gráfica no 1, se muestran los principales resultados obtenidos en este estudio:

Gráfica No. 1. Principales resultados en el Perry Preschool Study



En la gráfica se observan diferencias significativas en aspectos como: los niños y niñas con un programa High Scope manifiestan mayor madurez y compromiso con la escuela, su rendimiento en secundaria es mayor, se gradúan de high school en mayor porcentaje, una de las ventajas económicas es que los egresados de este sistema dependen menos de sus familiares y de los servicios sociales en su comunidad: en la prevención del crimen hay una reducción global de arrestos por crímenes violentos y delitos por parte de las personas que participaron en el programa (Schweinhart, Barnes, Weikart, 1993).

b) Posteriormente la Fundación High Scope, diseñó el **High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study en 1986**, que consistió en comparar tres grupos de niños y niñas con modelos educativos diferentes con objeto de contrastar la eficacia de estos con diversas variables: Análisis del nivel de rendimiento adulto; delincuencia juvenil; relaciones familiares; actividades; salud mental; y actitudes escolares. A continuación se presenta brevemente cada uno de estos modelos:

- Enseñanza Directa: Este programa representó el procedimiento de la enseñanza programada. los maestros seguían un guión, al que se ajustaban en la enseñanza de las destrezas académicas, específicamente las destrezas y contenidos evaluados por los tests de inteligencia y de rendimiento y recompensaban las respuestas correctas. Los únicos materiales existentes en el aula eran las guías de los maestros y los libros de trabajo de los niños porque se consideraba que los materiales por sí mismos eran los que estimulaban el aprendizaje requerido.
- High/Scope: En este modelo, los adultos comprometían a los niños como aprendices activos y disponían sus aulas en áreas de interés específicas y bien equipadas. Diariamente las actividades de los niños eran planificadas, ejecutadas y revisadas; se comprometía a los niños en actividades en pequeño y gran grupo. Los maestros facilitaban experiencias intelectuales, sociales y físicas, clave para el desarrollo de los niños.

Jardín de Infancia (traditional Nursery School model): los maestros organizaban las actividades de la clase, las discusiones y visitas al campo alrededor de amplias unidades o temas. Los niños tenían libertad de seleccionar actividades, de moverse de una a otra actividad y de interactuar con los adultos y compañeros. El énfasis se centró más en el desarrollo de las destrezas sociales que en las intelectuales. Los maestros respondían al juego autoiniciado del niño en un entorno libremente

estructurado y de apoyo social. A corto plazo el programa de Enseñanza Directa parece que aporta evidencias favorables en el rendimiento intelectual y académico. Sin embargo, con el transcurso del tiempo se observa que las diferencias a favor del modelo de enseñanza directa disminuyen, pues hasta la edad de los 10 años los tres modelos curriculares preescolares tienen aproximadamente los mismos efectos sobre el rendimiento intelectual y académico de los niños (Schweinhart y Weikart, 1997). Otro de los resultados señala que los modelos en los que las actividades de aprendizaje son promovidas por los estudiantes (High Scope y Jardín de Infancia) parecen ayudar a los niños a desarrollar su responsabilidad y destrezas sociales, de tal modo que con menos frecuencia precisan de tratamiento por perturbación emocional y son menos arrestados por delitos mayores cuando son jóvenes adultos, lo que no sucede con el Modelo de enseñanza directa.

Con los datos obtenidos en las investigaciones anteriores se puede decir que el tener acceso a programas donde se lleve a cabo el aprendizaje activo puede afectar positivamente el desarrollo subsecuente y la vida adulta (Hohmann, Weikart, 1995).

1.2.3. Experiencia del sistema High Scope atendiendo a niños con necesidades especiales.

No se cuenta con estudios acerca de investigaciones que analicen el impacto del sistema High Scope en la atención a niños con capacidades diferentes o con necesidades educativas especiales, a pesar de que el proyecto inició precisamente para atender a alumnos con estas características (Schweinhart, Barnes, Weikart, 1993).

Una experiencia reciente en este sentido la está llevando a cabo el Colegio Savia Nova de Santiago de Chile. El proyecto educativo fue elaborado por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y consiste en trabajar con el Modelo High/Scope en este colegio en los diferentes niveles de educación. Cada grupo tenía un 30% de niños con necesidades especiales permanentes como trastorno de la comunicación, síndrome de Down, inmadurez global del desarrollo, y con déficit de atención. Aún cuando no se está realizando una investigación sistemática de los resultados de esta experiencia, su directora reporta que más de un 20% de los alumnos con capacidades diferentes permanece aún en el colegio y se ha beneficiado con el sistema en su iniciativa, curiosidad, capacidad, independencia, y responsabilidad.

Enríquez (2007) reporta un estudio de corte cualitativo en proceso, donde se pretende conocer y valorar la concepción que se tiene acerca de la cultura inclusiva en un centro educativo con orientación High Scope, a través de la adaptación del Index for Inclusión de Ainscow (2000) que incluye una serie de cuestionarios que se aplican a personal, padres y alumnos del centro educativo. Los resultados obtenidos hasta el momento indican que la institución puede ser considerada como un centro orientado hacia la inclusión, sin embargo "...cabe la necesidad de crear estrategias de mejora para continuar e incluir en todas las áreas de desarrollo de todos los niños" (Enríquez 2007, p.6).

Como puede verse de acuerdo a estos resultados, es necesario que en México se realicen más investigaciones acerca del modelo Hig Scope y sus implicaciones en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que es

importante conocer su desarrollo en el contexto específico de un colegio privado de San Luis Potosí.

1.3. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las posibilidades de la propuesta del sistema High Scope para la inclusión de niños con N.E.E.?
- ¿Cuáles son las áreas de desarrollo en las que la propuesta High Scope resulta ser favorable para la inclusión de los niños con N.E.E. en un grupo de primaria de acuerdo a los objetivos de los niveles de 1º Y 2º grados?

Capítulo II. Modelos de atención a las necesidades educativas especiales

A lo largo de la historia, las actitudes y las acciones educativas dirigidas a la población con discapacidad ha ido cambiando. Podemos distinguir diferentes modelos que han prevalecido en diferentes épocas y que respondieron a las concepciones que se tenía en cada una de ellas acerca de las diferencias.

2.1. Modelo asistencial

La época de la Antigüedad Clásica, específicamente en China se caracterizó por el rechazo e ignorancia que se tenía hacia las personas con alguna discapacidad. Cualquier persona que no cumpliera con las expectativas que la sociedad exigía, era segregada y condenada a muerte. De esta forma el infanticidio era aceptado y realizado a cualquier niño de apariencia inusual (Molina, 2003).

En la Edad Media se observan diferentes situaciones: la iglesia trata de acabar con el infanticidio pero, simultáneamente apoya la idea de considerar a las personas con alguna anomalía poseídas por alguna fuerza demoníaca, que trataron de ser solucionadas a través de exorcismos, este tipo de prácticas influyó para que el concepto de “anormalidad” tomara más fuerza. La respuesta social en esta época hacia las personas diferentes fue el abandono, la exclusión y el temor.

En el Renacimiento las actitudes ante las personas que presentaban alguna discapacidad empezaron a modificarse volviéndose más humanitarias. Aparecen los manicomios, orfanatos y otros tipos de instituciones estatales para alojar a las personas con alguna deficiencia o discapacidad. Tanto en la Edad media como en el

Renacimiento prevaleció el modelo asistencial en la atención a las personas con diferencias, este modelo estuvo inspirado por el cristianismo como un apostolado y un espíritu compasivo (Molina, 2003).

Conforme el poder de la iglesia va disminuyendo y el Estado realiza esfuerzos para ejercer su control, aparecen a lo largo de los siglos XVI y XVII las primeras experiencias de atención educativa especial, concretamente hacia las personas con alguna deficiencia sensorial (Bautista, 2002).

El siglo XVIII es una época de grandes avances en la pedagogía, aparte de la atención de los niños sordos, ciegos y de otras deficiencias sensoriales se comienza a trazar la atención para aquellas personas que presentan deficiencias intelectuales. Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1858) desde un enfoque Psicológico utilizan el juego como recurso didáctico y el adiestramiento de los sentidos, las dos prácticas se utilizaron posteriormente en la Educación Especial. Las aportaciones de Rousseau (1712-1778) también fueron claves para la pedagogía especial. Estos pedagogos consideraron la utilización de los mismos métodos de educación para niños y niñas regulares como para los niños y niñas con alguna discapacidad (Bautista, 2002).

A finales del siglo XVIII y principios del XIX se inicia la época de la institucionalización para las personas con alguna deficiencia lo que posibilitó el surgimiento de la Educación Especial, aunque en un principio se dio de una manera discriminadora más que educativa (Bautista, 2002). Los pensamientos que se presentaron con relación a las personas con diferencias fueron contradictorios: algunos creyeron que debían protegerse de las personas consideradas anormales y

otros veían a la sociedad como un peligro para estas personas, de cualquier manera el consenso se inclinaba hacia la exclusión a través de la creación de instituciones (muchos de ellos internados) donde se brindaba algún tipo de instrucción a las personas con diferencias, pero que en la mayoría de los casos se limitaban todavía a brindar asistencia.

2.2. Modelo médico psicopedagógico

La Revolución Francesa influye en los movimientos de protesta hacia la situación en que se encontraban las instituciones con lo que se inicia su reforma. Las personas con discapacidad son separadas de los delincuentes y comienzan a tener una asistencia médica. Se realizan avances en la comprensión de las personas con retraso mental y en la identificación de formas clínicas asociadas

Uno de los grandes precursores de la atención a las personas con discapacidad intelectual fue Eduardo Seguin, quien siempre creyó que estas personas eran capaces de ser educadas, desarrollo un método fisiológico que aplicó a las escuelas que él fundaba y que posteriormente fue utilizado en Europa y América. Elaboró además métodos de diagnóstico y tratamientos a través del juego y la interacción con el medio (Verdugo, 2002). A finales del siglo XIX tomando las aportaciones de Seguin y de Itard, Bourneville médico y pedagogo crea el primer instituto médico - pedagógico donde se utilizaba el adiestramiento y la educación junto a la atención médica.

Más tarde se destaca Galton en el campo del Diagnóstico individual al elaborar distintas técnicas e instrumentos aplicando la estadística. Por su parte, Binet creó la primera prueba de inteligencia que permitió diferenciar a los alumnos

normales de los “débiles mentales” de acuerdo a su nivel de inteligencia, lo que facilitó su detección y en consecuencia su exclusión de los grupos regulares. Con la aportación de Galton se abre camino hacia la Psicometría relacionada directamente con la educación y clasificación de las deficiencias. Este movimiento fue encabezado por Binet y como resultado del mismo se crearon las primeras escuelas de educación especial, pero en contraparte se produjo “el inicio de la segregación, creando la subcultura de la educación especial”(Jiménez, Vila, 1996, p.94).

El modelo médico psicopedagógico aportó un conocimiento del alumno externo, indirecto y estático dejando a un lado el valor de los conocimientos que el profesor puede obtener de forma directa, además de que la mayoría de los tests tenían una carga de información cultural que hacía difícil justificar las relaciones causa-efecto.

En el área pedagógica, (aún dentro de este modelo) los trabajos más destacados son los de María Montessori y Ovide Decroly (1871-1922) quienes con sus aportaciones para la educación especial “son una llamada de atención para la educación general y sus instituciones” (Parrilla, 1992, p.92). El trabajo de Decroly consistió en un método de enseñanza globalizada donde el niño deficiente o no, capta en términos de globalidad. En ese momento fue considerado como uno de los más modernos educadores.

Así comienza el siglo XX con la existencia de varias escuelas especiales para la educación de niños con deficiencia sensorial y deficiencia mental por parte de médicos, psicólogos y pedagogos en todos los países con diferentes métodos

trabajando en conjunto y propiciando que todas estas personas pudieran recibir educación, respeto y adaptación a una vida normal (Verdugo, 2002). Sin embargo, aún cuando en este modelo se da un gran avance en la atención a las personas con discapacidad, seguía existiendo un aislamiento de esta población.

2.2.1. Pedagogía terapéutica

A principios del Siglo XX, el interés por desarrollar más ampliamente la Educación Especial se ve influenciado por los movimientos de renovación pedagógica (Jiménez, Vila 1996). En 1936 Strauss, médico alemán, publica *Introducción a la Pedagogía Terapéutica* donde describe una diferencia existente a nivel de conducta en las personas con deficiencia mental, esta diferencia estará marcada también en su tratamiento. Strauss fue quien introduce el término de "pedagogía terapéutica". En 1959 la definición oficial de retraso mental fue aceptada por la American Association of Mental Deficiency y se introduce una nueva terminología de cinco niveles o intervalos de cociente intelectual que se basan en las normas de Stanford-Binet.

La Pedagogía terapéutica se entiende como una disciplina que tiene por objeto la educación o reeducación de niños que sufren alteraciones en su desarrollo por lo que se les recluye en instituciones específicamente creadas para ellos donde recibirán un mayor peso los contenidos sociales sobre los escolares para su adaptación social (Verdugo, 2002, p.49). Nace una educación especial institucionalizada basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de coeficiente intelectual. Se crean numerosas instituciones especiales y se diferencian en función de la etiología del niño. Estos centros especializados,

segregadores constituyeron (y constituyen aún) un sub sistema de Educación especial dentro del sistema educativo general.

Para los años cincuenta y principios de los sesenta se produce un cambio significativo en la forma de comprender y educar a las personas consideradas excepcionales. Se empieza a cuestionar la atención segregadora debido a la emergencia de diferentes ideas, y de circunstancias sociales, psicológicas y educativo-pedagógicas. Una primera acción fue la llevada a cabo por asociaciones de padres de familia en los países escandinavos donde surge el concepto de "normalización" como "la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible" (Bank-Mikkelsen, 1969). En los años setenta este principio se extiende por Estados Unidos, Europa y Canadá donde se publica el primer libro sobre este principio. El propósito de la normalización no es que la persona se vuelva "Normal" sino ofrecer todos los medios posibles para mejorar la calidad de vida de las personas diferentes o marginadas partiendo de las capacidades personales a través del acceso a los servicios y condiciones de vida adecuados a sus características y en los entornos más comunes posibles (Jiménez, Vila, 1996). Como consecuencia de la generalización de este principio se realiza un cambio en las prácticas educativas segregadoras hacia experiencias de integración educativa.

2.3. Modelo Integracionista

A partir del informe Warnock (1978) se establece el concepto de "necesidades educativas especiales" (N.E.E.): "Una N.E.E. surge cuando una deficiencia afecta el aprendizaje de manera que sea necesario algunos o todos los accesos especiales al currículo" (Sánchez, 1999, p.39). Este concepto surge en el contexto de una

reconceptualización de la Educación Especial que se entiende como un servicio de apoyo a la educación regular que estudia de manera integral los procesos de enseñanza - aprendizaje definiéndose por los apoyos necesarios y no por las limitaciones que los alumnos presentan.

Los cambios anteriores caracterizan el modelo de Integración Educativa que se entiende como la estrategia de normalización que ofrece la posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales asistan a la escuela regular compartiendo la misma aula con alumnos regulares con la participación de un maestro de apoyo y de adecuaciones curriculares y donde es necesario cumplir ciertas normas para su puesta en práctica (Sánchez, 1999). Desde esta visión integradora, el sistema educativo debe de dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos ofreciendo un currículum general y realizando adecuaciones específicas a los alumnos que por alguna necesidad educativa especial no puedan lograr estos contenidos. El programa de Integración educativa es un proyecto educativo que trata de incorporar a la dinámica educativa normal a aquellos alumnos y alumnas con alguna necesidad educativa especial, y que reciban en los centros ordinarios apoyo para su progreso personal.

La integración educativa pretende un máximo de comunicación y un mínimo de aislamiento entre los niños normales y los niños con problemas, facilitando la interacción entre ellos (Bautista, 1991). Soder (1984) definió distintos grados de integración: integración física, integración funcional, integración social e integración a la comunidad

a) La Integración física que se lleva a cabo en centros de Educación Especial contruidos junto a centros ordinarios que comparten espacios comunes, como el patio y los comedores.

b) Una integración funcional se considera en tres diferentes niveles: Cuando se utilizan los mismos recursos para niños regulares y con N.E.E. pero en diferentes momentos, cuando los dos grupos utilizan simultáneamente los recursos y cuando se utiliza alguna instalación común, al mismo tiempo y con objetivos comunes.

c) La integración social de un individuo en un grupo de clase ordinario es para muchos la única forma de integración que existe. La integración a la comunidad es la continuación durante su juventud y la vida adulta de la Integración escolar.

También se puede hablar de diferentes modelos de integración en función de que se haga de forma total, combinada o parcial según sea en el aula ordinaria, en el aula de apoyo o en el centro de educación especial. Sea cual sea la forma de integración llevada a cabo, exige una evolución en las escuelas. Para alcanzar una integración plena la institución educativa necesita una estructura compleja y organizada, una nueva filosofía, diferente profesionales, adaptaciones curriculares y la consideración de todos y cada uno de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Por otra parte, el centro de educación especial se transforma en un centro de apoyo a los profesionales, de recursos, de formación a los profesionales, esto sin dejar a un lado la atención que realizan con los niños y niñas con discapacidad permanentes (Verdugo, 2002).

Para que la Integración sea posible hay ciertas condiciones que se tienen que cumplir, según Marchesi (1990): Formación y perfeccionamiento del profesorado,

potenciación de la investigación. flexibilidad del sistema educativo e interacción con los servicios de apoyo, creación de centros de recursos, priorización de los servicios de atención temprana y educación infantil e incremento del número de centros de formación del profesorado.

En una escuela integradora no solo se educan los alumnos sino también los profesores y en general toda la comunidad educativa en general en un ambiente agradable, aprendiendo a convivir y a ser solidarios hacia las personas con discapacidad. Una educación integradora bien planificada, con servicios y programas adecuados ofrece ventajas para todos los miembros de la comunidad educativa: Los alumnos regulares se hacen tolerantes, sensibles y su proceso de aprendizaje se ve favorecido por la innovación pedagógica que se está llevando a cabo, el profesorado mejora y actualiza su preparación y la escuela se convierte en una institución educativa abierta donde es posible la convivencia de todos sus miembros.

Las adecuaciones curriculares son un aspecto medular de la integración educativa, se pueden definir como “La respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas en el currículo común” (García et al. 2000, p.132). Hay dos tipos de adecuaciones: las de acceso al currículo y las adecuaciones en los elementos del currículo. Las primeras consisten en las adaptaciones ya sea al mobiliario en el aula, en las instalaciones de la institución, apoyos técnicos o de materiales específicos y apoyo personal para los niños con N.E.E. Las segundas se refieren a la adecuación a los elementos del currículo en la evaluación, planeación contenidos y metodología.

En México, la Secretaría de Educación Pública ha adoptado este modelo desde 1993 con la reorientación de los servicios de educación especial y actualmente el modelo integrador sustenta el Programa nacional para el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (SEP, 2002).

2.4. Modelo inclusivo.

El concepto de integración y el de inclusión en ocasiones se han utilizado como sinónimos aunque sus significados son diferentes. Moriña (2004) menciona que el modelo de inclusión viene a reemplazar al de integración, y para su mejor comprensión y diferenciación entre ambos establece nueve aspectos a partir de los cuales describe las características de cada modelo, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 1 De la integración a la inclusión (Moriña A. 2004, p.36)

	Perspectiva integración	Perspectiva inclusiva
Marco referencia	Base en la Normalización.	Base en los derechos humanos.
Objeto	Educación especial.	Educación general.
Alcance	Alumnos con N.E.E.	Todos los alumnos.
Principio	Igualdad	Equidad
Foco	Se centra en los alumnos.	Centro y comunidad
Modelo	Ecosistémico de interpretación de N.E.E.	Sociológico de interpretación de la discapacidad.
Servicios	Continuum de integración	Inclusivo total
Respuesta	Diferenciación curricular	Currículo común
Desarrollo	Apoyos y recursos	Organización escolar
Profesionales	Profesionales de apoyo	Desarrollo profesional
Finalidad	Mejora en alumnos con N.E.E.	Mejora en todos los alumnos, profesores y centros.
Impacto	Integración como cambio o innovación.	Inclusión como reforma educativa.

Como puede observarse en el cuadro, la educación inclusiva se basa en el respeto a los derechos humanos, uno de ellos es el de la educación para todos, es

decir, todos los alumnos tienen derecho a recibir una enseñanza ordinaria. Plantea que la respuesta a la diversidad se realiza desde toda una comunidad educativa, no solo de parte de una modalidad educativa. Desde el modelo inclusivo se maneja el término de equidad a través del cual cada alumno recibe el apoyo que necesita para desarrollar su potencial. En la educación inclusiva las escuelas se convierten en una comunidad, la escuela influye a la sociedad e viceversa, se defiende la pertenencia y participación de todos los alumnos sin negar el derecho de una respuesta individualizada a las diferentes necesidades en los casos que sea necesario. El currículum es uno, es común, comprensivo y diverso (Moriña 2004).

Las escuelas inclusivas ponen énfasis en el desarrollo organizativo para dar respuesta a todos los estudiantes. El desarrollo profesional es fundamental en la respuesta a la diversidad, la educación inclusiva implica un beneficio para toda la comunidad educativa y no solamente para los alumnos considerados como alumnos con N.E.E. La inclusión se define como una reforma educativa buscando una reestructuración de toda la organización escolar para responder a la diversidad de necesidades (Moriña, 2004). La inclusión considera a la diversidad como un valor que hay que “celebrar” pugna por un compromiso de los profesionales con el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los alumnos, consolidando un equipo que participa en la institución y que lleva a cabo una planificación y desarrollo de un currículo óptimo y flexible.

El objetivo de la educación inclusiva no es tanto homogeneizar las diferencias sino el reconocimiento de esas diferencias y la construcción del aula como comunidad

para que se trabaje con esas diferencias de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectado con lo que está haciendo en esa aula (Moriña A., 2004, p.26).

Cuadro No.2 Características de las aulas en una escuela inclusiva

- Currículo flexible
- Valoración
- Diversidad
- Clima social (relaciones auténticas)
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje flexible
- Relaciones auténticas
- Repertorio amplio de recursos en los profesores
- Actitudes positivas del profesor hacia las diferencias
- Compañerismo pedagógico
- Participación activa
- Planificación y preparación
- Compromiso de las familias
- Evaluación

Elementos como los se señalan en el cuadro No. 2, son fundamentales para desarrollar prácticas inclusivas en las aulas. Una de las personas clave para que sucedan estas prácticas, según Ainscow (1995) es el docente, para lograr un aula inclusiva es necesario que el profesor planifique la clase como un todo, que use los recursos naturales, que tenga conocimiento de técnicas pedagógicas diversas y que sepa utilizar la improvisación. El docente debe de ser capaz de cambiar su planeación mientras esté enseñando, si esto es necesario, ayudar a que los alumnos relacionan sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes. Además debe desarrollar procesos exitosos para atender a todos los alumnos y utilizar recursos para apoyar y estimular la participación (Ainscow, 1995).

Modelos inclusivos en la práctica:

Dentro del modelo de inclusión se encuentran las propuestas en torno a la idea de Escuelas eficaces planteada por Ainscow (1995) y la educación de calidad para todos de López Melero (1997), a continuación se describen estas propuestas.

Ainscow (1995) propone una perspectiva curricular cuyo enfoque está centrado en el niño, en donde los adultos deben de interpretar las situaciones en las que el alumno aprende y no aprende tomando en cuenta el entorno tanto social como material para mejorarlas. Desde su perspectiva la educación inclusiva no solo busca que el niño y la niña con necesidades educativas se integren en el aula, sino una escuela capaz de atender a todos sus alumnos tomando en cuenta su diversidad es decir sus características individuales y particularidades. En esta propuesta se considera que el reto de atender a la diversidad presente en una institución ayudará a mejorar la práctica docente así como la estructura organizativa de dicha institución, promoviendo una cooperación e interacción entre todos los que conforman la escuela.

Otra opción educativa dentro del modelo inclusivo es el llamado Modelo Educativo Competencial (López Melero, 1995) que considera la cultura de la diversidad como la clave en el proceso de construcción de la nueva escuela, para este autor: "Una cultura de la diversidad que, en tanto emerge como una nueva forma de pensamiento puede permitir la mejora de la calidad de vida de todas las personas independientemente de su condición de género, etnia, religión handicap, etc." (López Melero, 1997, p.125).

El Modelo Competencial se basa en dos principios fundamentales: a) el respeto a la diversidad entre todas las personas y la apreciación de lo diverso como un valor y b) la consideración de la escuela como un sistema educativo, organizado e intencional de preparación para la vida y de facilitación del desarrollo personal de todas las personas de una cultura (López Melero, 1996). En resumen, este modelo busca la interacción de, para y con todos y todas en una educación sumergida en las diferentes culturas donde se enseñen habilidades para poder vivir con calidad disfrutando de alternativas y posibilidades cualquiera que sea nuestro entorno. López Melero (1997) propone algunas claves para propiciar el modelo educativo competencial en las escuelas:

- Un currículo único, comprensivo y diverso, es decir un currículo que no se centre en los contenidos sino en la posibilidad de desarrollar habilidades del pensamiento para la resolución de problemas.
- La reprofesionalización de los enseñantes.
- Nueva estructura organizativa basada en la interacción y la heterogeneidad.
- Un nuevo estilo de enseñanza: el trabajo solidario y cooperativo entre los profesionales
- La participación de la familia y de la comunidad como recursos y apoyo en el proceso de la educación intercultural.

Siguiendo estas claves, la educación actual tendrá como resultado una educación de calidad para todas las personas excepcionales que les permita lograr una autonomía e independencia tanto personal como moral (López Melero, 1999).

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de cómo las propuestas de Ainscow y el de López Melero se insertan dentro del Modelo Inclusivo cuyos objetivos marcan diferencias con el modelo integrador que ellos llaman perspectiva individual y modelo deficitario respectivamente. (Ainscow, 1995; López Melero, 1997)

Cuadro No.3 Modelos inclusivos.

	Ainscow (1995)		López Melero (1997)	
VS	Perspectiva individual	Perspectiva Curricular	Modelo deficitario	Modelo Competencial
Profesor	Enseña lo que el alumno no sabe.	Mejorar las condiciones de aprendizaje tomando en cuenta las dificultades del alumno.	Intervención de un experto como la mejor actuación.	Interacción y enseñanza de habilidades del pensamiento para la resolución de problemas.
Institución	Método Especial para niños y niñas con N.E.E.	Aprendizaje eficiente para todos los alumnos.	Mejora la educación para los niños y niñas con N.E.E.	Mejora la educación en general para una calidad de vida.
Alumno	Problemas desde un punto de vista individual sin tomar el contexto.	Marco contextual más amplio.	Determinado: no sabe que hacer más que lo que puede realmente hacer.	Independiente: capaz de ser autónomo y disfrutar su diversidad.

En este trabajo se partirá de una visión del modelo inclusivo para realizar los análisis de los datos, por considerarlo el más adecuado y consistente con una nueva visión de las diferencias como se ha venido señalando en su descripción y tomando en cuenta, además, que el Colegio Sierra Gorda no se plantea trabajar con el modelo integrador para la atención de sus alumnos con diferencias en el aprendizaje, sino que propone un modelo general de educación para la atención de todos sus alumnos. .

Capítulo III. Método

En este capítulo se presenta el proceso metodológico que se utilizó en la investigación, se describe el tipo de investigación, las técnicas utilizadas para obtener los datos con su respectiva justificación, el diseño utilizado así como así como la descripción del caso y finalmente las técnicas de análisis y el procedimiento que se siguió para dicho análisis.

3.1. Tipo de Investigación. El presente estudio se llevó a cabo por medio de una investigación cualitativa ya que se pretendió obtener una comprensión del caso en profundidad y acercarse al punto de vista de los sujetos involucrados para conocer los significados que le dan a sus acciones. En este sentido se trató de una investigación naturalista (Rivas, 1990) dado que el interés está centrado en los procesos tal y como se presentan en su contexto natural y no en los resultados.

3.2 Tipo de Diseño. El proyecto tuvo como diseño el estudio de caso intrínseco ya que, mediante este diseño es posible comprender el significado de una experiencia particular, y el interés está centrado en el caso específico (Stake, 1998). Es decir interesa conocer cómo se desarrolla una experiencia educativa inclusiva con el modelo High Scope a través de un período de 18 meses.

3.3 Participantes. En este estudio, el caso lo constituyó un grupo de alumnos de 2º. Año de primaria del Colegio particular Sierra Gorda que trabaja con la propuesta del sistema High Scope en la ciudad de San Luis Potosí con un total de 25 alumnos de los cuales 15 son niñas y 10 niños, de ellos tienen necesidades educativas especiales

ya que han sido diagnosticados con diferentes trastornos entre los cuales se encuentra el de déficit de atención, rasgos del trastorno generalizado del desarrollo y dislexia severa. El grupo fue atendido durante el ciclo escolar 2004-2005 (1er grado) por dos maestras: una Licenciada en educación especial y una licenciada en lengua inglesa y continuaron con estas mismas maestras en el ciclo 2005-2006 (2º. Grado). además reciben atención por parte de cuatro profesores encargados de las clases especiales: Educación física, Música y movimiento, Teatro, y Ajedrez.

3.4 Procedimiento

3.4.1. Técnicas de obtención de información.

a) Se utilizó la observación participante en el grupo para acceder a los procesos educativos que se desarrollaron en el aula y conocerlos de manera directa. Los objetivos específicos del uso de esta técnica fueron:

- Describir la actitud de los profesores hacia los alumnos con N.E.E.
- Conocer de manera directa las estrategias didácticas que utilizaron los profesores con el grupo y si estas estrategias difieren para los alumnos con N.E.E.
- Describir cómo son las relaciones entre alumnos. (Alumno-maestro, alumnos - alumnos con N.E.E.)
- Describir el trabajo docente en diferentes momentos de la rutina del sistema High Scope.

En las observaciones se utilizaron como instrumentos un registro de notas de campo completas, precisas y detalladas y grabación en videocámara. Se trató de

captar la mayor información posible durante periodos de media hora con pequeñas pausas de entre tres y cinco minutos de observación y después la anotación de lo observado, se utilizaron algunos signos y abreviaturas con el fin de tener más agilidad en la escritura. Conocer el proceso completo de un ciclo escolar requirió un semestre de introducción al campo, en el cual se familiarizó con los participantes, las rutinas de la clase y se focalizaron los aspectos más relevantes a observar para los fines de la investigación, después de este semestre de introducción se observó el ciclo escolar completo. En total se realizaron 32 observaciones que se registraron en el diario de campo y siete se filmaron con videocámara.

b) La entrevista a informantes clave (Stake, 1998) Los informantes clave en este caso fueron el profesor titular que tuvo a su cargo el grupo y los cuatro profesores encargados de alguna clase especial.(Educación física, Música y movimiento, Teatro, y Ajedrez.) Los objetivos específicos del uso de esta técnica fueron:

- Conocer el punto de vista de los docentes acerca de su trabajo con un grupo donde hay alumnos con N.E.E.
- Conocer los retos que enfrentan los profesores de 2º grado al atender un grupo que incluye alumnos con N.E.E.
- Conocer la opinión de los profesores acerca de las posibilidades del currículo del sistema High Scope para que los alumnos con N.E.E. logren los propósitos curriculares
- Conocer qué estrategias didácticas están utilizando los docentes con el grupo y si estas estrategias difieren para los alumnos con N.E.E.

- Conocer la opinión de los profesores en cuanto a la efectividad sus estrategias didácticas para favorecer el logro de los objetivos curriculares del programa.
- Conocer que trabajo han realizado los profesores con los padres para orientarlos en el desarrollo de los aprendizajes de sus hijos y si este trabajo ha sido diferente con los padres de alumnos con N.E.E.

Se utilizó como equipo la videocámara, lo que permitió tomar todos los datos necesarios y volverlos a revisar las veces que fue necesario y el registro paralelo de un diario donde se hicieron anotaciones para una mejor recolección de información.

Para la realización de las entrevistas se acordó previamente con los profesores el día y la hora. La entrevista fue semi-estructurada pues aunque se llevaba una guía para el entrevistado, se tuvo la libertad para incluir nuevos temas o preguntas siguiendo las respuestas del entrevistado. Debido a los horarios de los profesores fue imposible realizar otra entrevista excepto con la maestra titular de Español, con quien se realizaron dos, la primera se llevó a cabo al terminar el primer semestre y la segunda al terminar el segundo semestre del ciclo escolar 2005-2006. Cada entrevista comenzó con una explicación de un minuto aproximadamente donde se informó al entrevistado el objetivo y se solicitó su autorización para utilizar los datos en la investigación, enseguida se solicitó la presentación del entrevistado con el fin de obtener un contexto de lo que hace en el Colegio. Las entrevistas con los maestros de las clases especiales tuvieron una duración de quince a veinte minutos generando un total de 18 cuartillas de transcripción. En el caso de las entrevistas realizadas a la maestra titular de Español, la primera tuvo una duración de cuarenta minutos y se

obtuvieron 12 cuartillas de transcripción. La segunda entrevista tuvo una duración de veinticinco minutos y se generaron 5 cuartillas de transcripción.

c) La revisión de documentos. Se analizaron seis (RON)¹. (Registro de Observación del niño), un Cuaderno de planeación del ciclo escolar 2005-2006, un Reporte de Evaluación de matemáticas de diez niños incluyendo los tres niños con N.E.E., un Reporte a padres de familia después del RON de los tres niños con N.E.E., una hoja con los acuerdos del salón para todos los niños del grupo, y un documento del caso de un niño con N.E.E. Los objetivos específicos del uso de esta técnica fueron: Conocer las características de desarrollo de los alumnos con N.E.E. (físico, social, afectivo y cognitivo) del grupo de segundo de primaria y conocer las competencias curriculares que han desarrollado los alumnos con N.E.E. en los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006. La revisión de documentos se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2005-2006. Los documentos que se analizaron fueron:

Los diagnósticos proporcionados por las Psicólogas fueron incluidos en el expediente escolar, sin embargo sólo se obtuvo la autorización de la dirección general y de la dirección de Primaria para revisarlos dentro de la Institución. El resto de los documentos los proporcionaron la maestra titular de Español y la de Inglés en sus diferentes momentos de la rutina diaria High Scope. En el Cuadro No. 4 se muestran de manera esquemática los propósitos de cada una de las técnicas.

¹ En el sistema High Scope se utiliza como medio de Observación El Registro de Observación del Niño permite planear y ajustar materiales, técnicas y actividades de enseñanza para acoplarlos a los intereses y necesidades de desarrollo de cada uno. Como el RON proporciona descripciones breves de 30 dimensiones importantes en seis áreas del desarrollo del niño, permite observar si el programa llevado a cabo provee a los niños y niñas oportunidades necesarias para todos esos tipos de experiencia.

Cuadro No. 4. Técnicas e instrumentos utilizados en el estudio de caso.

Técnicas	Observación	Entrevista	Revisión de documentos
Cuándo	Tres semestres: segundo semestre del ciclo escolar 2004-05, 1er. y 2º semestre del ciclo escolar 2005-06.	Dos semestres: segundo semestre del ciclo escolar 2005-06 2.Primer semestre del ciclo escolar 2006-07	Evaluación (RON): Primer semestre del ciclo escolar 2005-2006 Segundo semestre del ciclo escolar 2005-2006
Sujetos	20 Alumnos del 2º año de Primaria.	Seis profesores	Tres alumnos
Propósitos	Conocer las posibilidades de la propuesta del sistema High Scope para la inclusión de los niños con N.E.E..	Conocer las posibilidades de la propuesta del sistema High Scope para la inclusión de los niños con N.E.E..	Conocer las áreas de desarrollo en las que la propuesta resulta ser favorables para los niños con N.E.E. de esas características.
Instrumentos	Diario de campo y Grabaciones en videocámara.	Grabaciones en videocámara y Diario de campo.	-Evaluaciones:(RON) del periodo Ago- Nov. 2005, enero-junio 2006. - Cuaderno de planeación del ciclo escolar 2005-06. -Reporte de Evaluaciones de matemáticas trabajadas con Bancubi. -Reporte de entrevista. Diálogo con la maestra (acuerdos dentro del salón).
Cantidad	25 observaciones en diario de campo. 7 observaciones en videocámara.	7 entrevistas a profesores de las cuales 2 entrevistas se realizaron a la maestra titular de español	-6 RON-1 Cuaderno de planeación del ciclo escolar 2005-06. -1 Reporte de Evaluación de matemáticas de diez niños incluyendo los tres niños con N.E.E. -1 Reporte a padres de familia después del RON de los tres niños con N.E.E. -Hoja con los acuerdos del salón. -Documento del caso de un niño con N.E.E.
Número de cuartillas	90 cuartillas en las observaciones del diario de campo 28 cuartillas en las observaciones con la video cámara.	30 Cuartillas de las entrevistas realizadas con la videocámara.	

3.4.2. Triangulación

Se le llama triangulación a la combinación de distintos métodos o fuentes de datos en un estudio único (Denzin, 1978). Las estrategias de Triangulación son utilizadas para aumentar el crédito de la interpretación y conseguir la confirmación necesaria en los datos. Denzin (1978) considera varias estrategias: La triangulación de

las fuentes, la triangulación del Investigador, la triangulación de la teoría, y la triangulación metodológica. En este estudio se utilizaron dos tipos de triangulación:

a) Metodológica, que se refiere al uso de diversas técnicas (en este caso la observación, la entrevista y la revisión de documentos) con el propósito de contrastar la información obtenida a través de procedimientos diferentes.

b) Teórica, que se refiere a la contrastación de las categorías surgidas de los datos con las categorías teóricas que otros investigadores han encontrado.

3.5. Técnicas de análisis

“El análisis significa poner algo aparte, no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Consiste en dar sentido, en la relación entre esta parte con la otra.” (Stake, 1998, p.67). El proceso de análisis en una investigación cualitativa se realiza mediante la lectura repetida de las notas de campo y la reflexión profunda sobre ellas para darles sentido y comprender “el caso.” En esta investigación se utilizaron la interpretación directa y la suma categórica (Stake, 1998; Woods, 1987). La interpretación directa se refiere al análisis de los ejemplos individuales y la suma categórica al análisis de ejemplos acumulados sobre un tema o categoría hasta que se pueda decir algo como conjunto de clase (Stake, 1998).

Mediante estas estrategias se secuencian las acciones, se categoriza la información y por último se hace el recuento para sumarlos de forma intuitiva, es decir, se analiza cada uno de los datos de tal forma que se puedan clasificar, sumar frecuencias y de esta forma encontrar modelos. Se puede buscar modelos al mismo tiempo que se revisan las fuentes de datos, u otra forma es al clasificar los registros y

sumar las frecuencias para llegar a los modelos (Stake, 1998). Los aspectos importantes del análisis que Woods (1987) plantea son los siguientes:

- Análisis especulativo: En el análisis especulativo se expresan los juicios iniciales acerca de los datos registrados.
- Clasificación y categorización: Al tener una cierta cantidad de datos, transcripciones, documentos etc. es necesario darle una nueva forma al material de manera ordenada coherente y lógica mediante la clasificación y la categorización.
- Formación de conceptos: Se realiza a través de un estudio amplio de los datos y la revisión de la literatura con el fin de explicarlos, y verificar lo comprendido.
- Modelos: Tiene como fin exhibir de manera concreta los elementos esenciales de procesos complejos, estos elementos se construyen sobre la base de nuestros datos.
- Tipologías: Parecida a los de los modelos es la función de las tipologías. Sirven para mejorar la visión de la información y resaltar lo relevante al reunir una multitud de detalles en una sola estructura.

Las aportaciones descritas de ambos autores (Stake 1998; Woods 1987) se retomaron en el procedimiento de análisis que a continuación se presenta:

Primera fase

a) Leer repetidamente los datos: Se leyó detenida y repetidamente cada una de las 32 observaciones realizadas en el aula durante diferentes momentos del día. Estas observaciones se transcribieron en 118 cuartillas. Se trató de dar la misma organización a cada una de las observaciones ya transcritas comenzando con la clave

correspondiente al número de observación y semestre, duración de la observación y parte de la rutina High Scope en que se encontraban los niños en el momento en que se realizó la observación; siguiendo con la descripción del lugar, mobiliario y materiales para dar contexto y en adelante el registro continuo de las actividades observadas.(Ver Anexo No.3).

b) Registro de comentarios al margen de la transcripción: Después de leer las transcripciones de las observaciones, se anotaron al margen de cada página ideas que fueron surgiendo de la lectura y palabras clave que posiblemente se pudieran utilizar para la formación de las primeras categorías. Algunas de las ideas se repitieron durante las lecturas de todas las observaciones.

c) Búsqueda de temas: posteriormente se hizo una revisión de los comentarios y se ubicaron los primeros temas relevantes. Estos temas se encuentran en el siguiente cuadro:

<i>Cuadro No.5. Primeros temas relevantes.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo dentro del aula • Trabajo fuera del aula • Acomodo de salón • Interacción entre alumnos • Interacción entre alumno maestro • Rutina de clase • Estrategias de enseñanza • Indicaciones para tareas • Preguntas y respuestas de alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas y respuestas del maestro • Transiciones • Acción Armando • Acción Mauricio • Acción Rodrigo • Reflexión • Solución de conflictos • Indicaciones de contenido

d) Identificar categorías y subcategorías: de los temas anteriores se derivaron las primeras categorías y subcategorías mismas que fueron revisadas a través de una comunidad interpretativa². (Ver cuadro No. 4)

² Mtra. Aurora Barragán, Mtra. Claudia Ivette Martínez Don Juan, Mtra. Luz Elena Padrón, Lic. Claudia Martínez, Mtra. Eulalia Sánchez Arriaga y Dra. Silvia Romero Contreras (coordinadora del grupo)

Cuadro No. 6. Primeras categorías y subcategorías

<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre alumnos • Relación maestro- alumno • Formas de actividad: actividad, movimiento, • Estrategias de enseñanza: Solución de conflictos sociales, Solución de conflictos de materiales • Atención con los alumnos: 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención con los alumnos con N.E.E. • Rutina: institucional, docente. (que podría ser estrategias del salón) • Estrategia de control. • Retroalimentación positiva • Estrategias de inclusión: como se da la tolerancia y ver si existe una diferencia entre las actividades que la maestra realiza o no.
---	---

e) Definir categorías y subcategorías: Las categorías y subcategorías se definieron a partir de la revisión de la literatura para su sustento teórico. En el cuadro No.5 se muestra un ejemplo de esta organización.

Cuadro No. 7. Categoría Inicial: Interacción en el aula

<p align="center"><i>Interacción en el aula: Interacciones que son continuas, creativas con personas, materiales e ideas que fomentan el crecimiento mental, social, emocional y físico de los niños.(Weikart,1999 p. 61)</i></p>		
Subcategoría	Definición	Ejemplo
<ul style="list-style-type: none"> • Subcategoría Adulto-niño. (I.AD.N) 	<p>Interacción adulto-niño: Los adultos comparten el control con los niños, se centran en sus fortalezas y construyen a partir de ellas, establecen relaciones auténticas, se comprometen a apoyar el juego del niño, y ante un conflicto adoptan un acercamiento de solución de problemas. Está dirigida a generar oportunidades para que los niños elijan, piensen y resuelvan problemas por sí mismos y para que interactúen entre ellos. (Barocio,1998, p.8)</p> <p>El profesor tiene la responsabilidad de construir fundamentos contextuales para el aprendizaje futuro en los niños y para crear una continuidad en las actividades educativas a las que se dedican los estudiantes.(Mercer,1998, p.97)</p>	<p>J: Te veas a imaginar cuantas veces el palo que tienes en tu mano cabe en el rectángulo de afuera. (Alejandro le pregunta desde su lugar) A:¿Podemos medir la puerta? (Jazmine voltea a ver a todos los niños) J. A Alejandro se le ocurrió que podemos medir la puerta. O1: No alcanzamos (dice un niño desde su lugar) J: ¿Cómo lo podemos medir? O2: Mitad y mitad.(mostrando su palo en forma horizontal) J: A lo ancho. (Vuelve al pintaron y dice) J: Yo creo que cabe.----- en el ancho de la puerta. J: ya pueden empezar a medir cosas de aquí dentro y de afuera. Nr02.1. I.AD.N.</p>

f) Depuración de categorías y subcategorías. Las categorías iniciales se volvieron a revisar y se reagruparon en un proceso de reducción hasta lograr una agrupación definitiva. las categorías que permanecieron constantes desde el surgimiento de los temas fueron, “la interacción en el aula”, y “las estrategias pedagógicas”.

De esta primera fase se obtuvo como resultado la tabla de categorías y subcategorías definitiva de las observaciones realizadas en el aula. Una vez depuradas las categorías se agregó o aumentó alguna(s) categoría(s) de acuerdo con los resultados que se encontraron en las entrevistas realizadas a los profesores.

Segunda fase: g) Codificar todos los datos: se elaboró un índice para la organización de los datos a partir de las categorías obtenidas usando la técnica llamada confección de índice de Ruth Shagoury y Brenda Millar (2000). En el siguiente cuadro se muestra el índice de las primeras observaciones realizadas durante el primer semestre del ciclo escolar 2005-2006.

<i>Cuadro No.8. Índice de categorías iniciales</i>	
Categorías	Páginas
Trabajo dentro del aula	1, 20, 41,61,35
Trabajo fuera del aula	14, 29,35
Acomodo de salón	1, 14, 29,61
Interacción entre alumnos	10, 38, 42
Interacción entre alumno maestro	2, 15, 20, 21,32, 39, 42-44, 54, 65, 68
Rutina de clase	Cada comienzo de observación
Estrategias de enseñanza	25
Indicaciones para tareas	14, 33, 39, 45, 57
Preguntas y respuestas de alumnos	6, 30, 31
<i>Preguntas y respuestas del maestro</i>	16, 29, 35, 36
Transiciones	6, 7, 11, 18, 47, 58
Acción Roberto	5, 16, 51,53, 60, 66
Acción Armando	8, 9,11-13, 19,23 , 26, 40, 45, 52, 62,69,70
Acción Mauricio	4,5, 22,23, 47, 56, 62, 63, 67
Reflexión	2, 7, 53
Solución de conflictos	64,67, 69, 70, 72,
Indicaciones de contenidos	3, 18, 21, 32, 41, 49,50, 63

h) Depuración de datos: Consistió en separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación y ver qué datos quedaban fuera del análisis. De esta forma los datos quedaron ubicados como pertenecientes a cada una de las categorías y esto permitió trabajar sólo aquellos que fueron útiles.

i) Refinar el análisis. (conectar categorías con el marco teórico) Se hizo uso del marco teórico para la conexión de supuestos y la información encontrada con el fin de dar un fundamento teórico a lo que se escribió. Al ir elaborando dicha conexión las categorías tuvieron un cambio en su organización, dos de ellas se unieron y en alguna se cambió el nombre para una mejor comprensión de ésta. A continuación se muestran las categorías finales con excepción de la categoría de interacción que desde un principio es la misma:

Cuadro No.9. Categorías definitivas

Categoría	Subcategoría
Estrategias pedagógicas	En el grupo { Reflexión Reforzamiento Cede el control Manejo de competencias Apoyo a los niños Indicaciones al grupo
	En las clases especiales. { Planeación Ajedrez Teatro Educación Física Música
Solución de conflictos.	1.Con el Material (E.E.S.M.) 2.Social (E.E.S.S)
Evaluación.	1. RON 2.Otros { Evaluaciones continuas Pruebas escritas Tareas

j) Teorizar sobre los datos: Consistió en la elaboración de los textos a través del análisis de la información obtenida. Los resultados obtenidos se plasmaron en los capítulos cuatro y cinco: Para la redacción del capítulo cuatro se tuvo como referencia las categorías señaladas en el cuadro No. 7. Para la elaboración del capítulo cinco se consideraron 3 aspectos: datos generales del caso, elementos del diagnóstico, y resultados obtenidos en el proceso educativo en cada una de las áreas curriculares. Además se contrastó la información obtenida con los referentes teóricos revisados.

k) Relativizar los descubrimientos. La relativización de los descubrimientos se tuvo presente durante todo el proceso de análisis, revisando si los datos que apoyaban una interpretación tenían el suficiente sustento como para ser considerados como evidencia y descartando aquéllos que no se consideraban lo suficientemente confirmados.

En este capítulo de metodología se pretendió puntualizar cada uno de los pasos que se siguieron para la elaboración de este proyecto con el fin de que el lector tenga una visión y una perspectiva amplia del procedimiento utilizado para la elaboración de los capítulos cuatro y cinco donde se muestran los resultados obtenidos a partir de los datos.

Capítulo IV. El aula en acción.

En este capítulo se describe el trabajo realizado por los maestros y alumnos del grupo de 2º grado de primaria del colegio Sierra Gorda, en primer lugar se presenta el contexto del Colegio y el aula y posteriormente se analizan las cuatro categorías que resultaron en el análisis. Las estrategias pedagógicas que utiliza la muestra del grupo, las interacciones que se producen en el aula, las formas en que se fue resolviendo los conflictos entre los participantes y finalmente las formas de evaluación utilizada por la profesora.

4.1. Contexto

4.1.1 El Colegio

El colegio Sierra Gorda es una institución particular que trabaja con el sistema High Scope en tres planteles: Preescolar, Primaria y Secundaria. Los tres planteles del Colegio se encuentran ubicados en la ciudad de San Luis Potosí, México, tiene como misión: "Contribuir, dentro de un marco de valores universales, a la formación de ciudadanos del mundo, forjando un espacio educativo que favorezca una actitud positiva ante la vida, un compromiso con el entorno y el desarrollo de las habilidades individuales"(www.terranova.edu.mx)

Las áreas verticales que cubre el currículum de Primaria en este Colegio son Lenguas, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología, Artes, Educación Personal y Física y como área transversal que permea todo el desarrollo del currículo se trabaja una serie de valores que a continuación se señalan:

- El pensamiento crítico y creativo, de tal manera que desplieguen su iniciativa al aplicar técnicas de reflexión para tomar decisiones acertadas y resolver problemas complejos.
- El interés por aprender, disfrutando al adquirir conocimientos, siendo curiosos del mundo que los rodea y estando informados de los temas de importancia mundial.
- La mentalidad abierta, respetando diferentes formas de ser y buscando siempre otros puntos de vista.
- La independencia para pensar y actuar, formando sus propios juicios, basados en principios razonados y siendo capaces de defender sus posturas.
- La solidaridad frente a las necesidades y los sentimientos de los demás, comprendiendo el sentido del compromiso personal con la acción y el servicio.
- La comunicación efectiva, tanto oral como escrita, expresando sus ideas con confianza en más de una lengua.
- La apreciación y capacidad de asombro por la belleza del mundo y las personas
- La creatividad para expresarse a través de alguna disciplina artística.
- La cooperación, para colaborar y dirigir o seguir, según lo exija la situación.
- La conciencia ecológica, siendo agentes activos del cuidado y la defensa del medio ambiente.
- La empatía para ponerse en el lugar de los demás, a fin de comprender sus pensamientos, razonamiento y emociones.
- La reciprocidad de saber corresponder por las acciones recibidas.

Con el fin de apoyar y orientar a los Padres de Familia en el buen desempeño de su labor como copartícipes en la educación de sus hijos, el Colegio Sierra Gorda les ofrece un programa de capacitación continua a través de eventos, talleres y conferencias.

El Colegio cuenta con dos pisos en donde la parte alta esta constituida por tres salones , una sala de computo, un juego de baños, y la dirección primaria, en la planta baja se encuentran otros aulas, una sala de maestros, un juego de baños y un área exterior :con una cancha techada para realizar educación física, conferencias u otras actividades, arenero, un ojo de agua, una huerta pequeña, y un cuarto utilizado como salón de usos múltiples, parte administrativa: la dirección general, la oficina administrativa y atención a padres. El salón de segundo grado se encontraba ubicado en la planta alta., cada una de las aulas están distribuidas por áreas con materiales para cada una de ellas.

4.1.2 El Grupo

El segundo grado incluye a 20 alumnos de los cuales tres presentan N.E.E.: Armando (trastorno por déficit de atención), Mauricio (rasgos del trastorno generalizado del desarrollo) y Roberto (dislexia severa). El grupo está coordinado por una licenciada en educación especial a quien llamaremos Maestra Jimena³ y una licenciada en lengua inglesa. Hay cinco profesores encargados de las clases especiales: Educación física, Música y movimiento, Teatro, Ajedrez y Computación.

³ Se utilizan pseudónimos para proteger la identidad de los participantes

a) De las condiciones y materiales. Siguiendo los ingredientes del aprendizaje activo los salones de clase del colegio Sierra Gorda tienen espacios atractivos para los niños con luz, materiales, y seguridad en ellos. Hay materiales abundantes y otros que reflejan la vida familiar de los niños como fotos de las familias. El almacenamiento está definido y etiquetado para poder devolver a su lugar las cosas donde la mayoría de los recipientes son transparentes. En el salón de segundo grado del Colegio Sierra Gorda se encuentran las siguientes áreas:

- Área de bloques: aquí se encuentran toda clase de cosas para construir, armar, desarmar, llenar y vaciar.
- Área de representación: apoya el juego tanto individual como el de grupo, se encuentra ubicada junto a la de bloques, con espacio suficiente para más de una clase de representación de roles. Ejemplo de materiales: equipo para cocinar, aparatos domésticos, accesorios y colecciones relacionados con roles.
- Área de arte: en ésta se encuentran diferentes materiales como toda clase de papel, herramientas para dibujar, pintar y recortar, materiales para modelar, materiales para elaborar collages, material de reciclado. Todo este material se encuentra almacenado en gabinetes con canastas para cada tipo de material. Los trabajos con proyectos a gran escala se pueden realizar al aire libre.
- Área de lenguaje: entre los materiales que hay en esta área están diversos libros, accesorios y materiales para escribir, almacenados en exhibidores que muestren la portada de los libros.
- Área de matemáticas: se encuentra ubicada lejos del área de casa y bloques, en ella pueden encontrar materiales como juguetes para armar y desarmar, materiales para clasificar, construir, juegos de simulación, y juegos de mesa almacenados en canastas y etiquetados.

- Área exterior: hay lugar para correr, trepar, lanzar, deslizarse, rodar etc. Además hay estructuras fijas para trepar, ruedas para empujar, materiales sueltos para manipularlos, estructura para columpiarse etc.

Cada material que se encuentra en el salón se puede utilizar de diferentes formas. Los materiales no son exclusivos de las diferentes áreas, por ejemplo una lata con corcholatas se puede utilizar en área de arte para realizar sellos, en el área de construcción para elaborar algún castillo o en el área de ciencias para realizar un experimento de oxidación. Durante los periodos de observación la maestra Jimena hizo uso de diferentes materiales durante sus actividades, por ejemplo en un momento de transición hace uso de las claves: *La maestra Jimena mueve las sillas y mesas y dice ... "Acuérdense que cuando doy uno es parado, cuando doy dos es sentado y cuando doy tres golpes es dormido" ... (Observación n.2 semestre n.1)* El acomodo del salón que la maestra Jimena realizó para la actividad le permitió su desplazamiento de tal forma que pudo transitar por el salón permitiendo observar a cada uno de los niños la realización de su transición haciendo uso de las claves.

El grupo sigue una rutina diaria que establece actividades de la siguiente manera.

Entrada	7:45
Circle	8:00
Special class	8:30
Single group	9:15
Lunch	10:30
Recreo	10:45

Big group	11:15
Grupo grande / actividad colectiva	11:45
Grupo pequeño /grupo alterno	12:15
Actividad individual	12:40
Actividad Colectiva	13:15
Salida	14:00

Durante las observaciones realizadas en el grupo se pudo constatar que la maestra Jimena sigue la rutina diaria. Fue muy consistente, se apegó a ella con excepción de los días en que se desarrolló una actividad extracurricular.

La maestra Jimena nos comenta.

...en las diferentes actividades se pasan por momentos, hay momentos en donde la actividad se hace una actividad como vivencial o, a partir de un material donde los niños manipulan y hacen una reflexión en cuanto a un tema, no se si tu quieres un tema de matemáticas o de español o de ciencias y luego ya pasan a una actividad de trabajo individual donde puede ser trabajo en las libretas, en libros o algún otro ejercicio que tú les pongas pero en si el trabajo que se hace es un trabajo muy activo muy dinámico y siempre tienes trabajando a los niños en cuestiones de su interés o que les llamen la atención y por ejemplo vienen periodos que son más tranquilos donde son de trabajos individual o una actividad colectiva en donde los niños pueden estar trabajando en diferentes actividades (entrevista maestra grupo n.2).

En estos comentarios se hace evidente que la maestra Jimena respetó los diferentes periodos de la rutina tomando en cuenta los intereses del grupo. No se puede olvidar que el currículo es flexible y que las actividades aunque son planeadas con un día de anticipación, si al estar desarrollándolas el grupo tiene una dinámica diferente se puede cambiar la planeación, respetando el periodo que corresponde a cada tipo de actividad.

b) Del ambiente de aprendizaje en el aula.

Con el propósito de ubicar el proceso que constituye la secuencia didáctica de una actividad en la vida cotidiana del grupo observado, a continuación se presenta la descripción de una actividad en grupo pequeño. En la descripción se identifican las diferentes acciones de la maestra, mismas que constituyen la secuencia didáctica:

1.-La maestra da la consigna:

Durante un trabajo colectivo de matemáticas de pie frente al grupo.

“Voy a empezar con el dictado de números es muy importante que escuchen.(se voltea hacia el pintarrón y comienza a escribir al mismo tiempo que lo dice en voz alta) “Hoy es 09 de febrero, número uno :dieciocho (Observación n.2 semestre 1).

La consigna siempre es corta y trata de ser precisa, lo cual permite a los niños llevar a cabo las acciones más fácilmente.

2.-Pregunta si algún niño tiene dudas acerca de la consigna dada: *... ¿Quién tenga duda levanta su mano...* Es importante mencionar que esta pregunta siempre la hace de manera abierta, lo que implica que cualquier alumno puede tener dudas o

requerir del apoyo a la maestra. de esta manera evita focalizar en aquellos alumnos que presentan mayores dificultades.

3.- Continúa con el trabajo pero si hay algún niño que requiera atención se acerca con él o ellos.

Roberto juega con Armando y se pegan con los lápices en la cabeza

Jimena los ve y se acerca con ellos diciendo.

J: ¿Cómo podrías escribir el número dieciocho?

Roberto le señala su libreta y comienza a copiar lo que estaba escrito en el pintarrón (Observación n.2 semestre n.1).

La maestra no llega a comentar lo que está sucediendo (juego de Roberto y Armando) sino que, detiene la acción de los niños por medio de preguntas acerca de lo que se está trabajando en el aula, recuperando de esta manera su atención y canalizando sus acciones hacia los propósitos de la actividad pedagógica.

4.-Espera a que todos los alumnos hayan concluido hasta donde les ha indicado y continua con la actividad, al terminar hace un chequeo general. *Jimena se coloca otra vez en el centro del pintarrón y dice. J: "Vamos a repetir los números para ver si todos vamos iguales" "Número uno es 18, número dos es 23 ...[(Observación n.2 semestre n.1)* Al terminar de dar todas las indicaciones, vuelve a repetirlas. esta observación es un dictado donde toma en cuenta diferentes canales de percepción pues al mismo tiempo que dice el número lo va escribiendo en el pintarrón, cada número lo escribe con color diferente Al terminar vuelve a verificar los números con los niños diciéndolo en voz alta y apuntando con el plumón cada vez que dice el número.

5.-Da tiempo necesario para que los niños realicen la actividad **mientras monitores el trabajo**

Jimena ha terminado de escribir diez números y comienza a pasearse por el salón.

J: "Vamos a ver, vamos a revisar"

Jimena se encuentra con un niño que escribe 23 "veinte tres" Y dice al grupo: "acuérdense que podemos saber si estamos escribiendo correctamente el número diciéndolo en voz alta al mismo tiempo que lo escribimos, los números que son más de uno escribimos en la mayoría una i, como diez y un siete es diecisiete" (Observación n.2 semestre n.1).

Comienza a pasar a cada lugar viendo el trabajo de los niños, al observar el trabajo de uno de ellos y ver que es necesario hacer una corrección, habla con el grupo en general, es decir hace una corrección indirecta, y espera ver si surtió efecto en el caso específico. Nuevamente la maestra evita señalar como errores las ejecuciones de un niño en particular.

6.-Fin de la actividad *Jimena regresa al pintarrón y comienza a escribir los números con letra. (algunos niños se pasan adelante y se sientan en el suelo y van revisando conforme Jimena va escribiendo.) (Observación n. 2 semestre n.1)* la maestra da la oportunidad de que cada niño revise y compruebe por él mismo lo que realizó. Esto permite que los adulto desarrolles estrategias de autocorrección

7.-Transición: Durante una y otra actividad la maestra Jimena realizaba una transición como se muestra en el ejemplo siguiente: *J: "Los niños que ya terminaron, guarden su libreta y escuchen las claves." Algunos niños se paran y acomodan su*

libreta y otros comienzan a marchar de acuerdo a como Jimena toca las claves. (Observación n.2 semestre n.1.). Para finalizar alguna actividad la maestra Jimena realiza una transición para aquellos niños que ya van terminando y los dispone a prepararse para una nueva actividad

4.2. Estrategias pedagógicas.

Esta categoría se refiere a las diferentes acciones que realiza el adulto encargado del grupo y que tienen como propósito facilitar el aprendizaje de los alumnos. Estas se clasificaron en: a) Las que se realizan en el grupo y b) Las que se realizan en las clases especiales: Inglés, Ajedrez, Teatro, Educación física y Música. En el cuadro No. 8 se presenta el esquema general de las estrategias utilizadas por los adultos con los alumnos del segundo grado de primaria.

Cuadro No. 10 Categoría: Estrategias pedagógicas

Categoría	Subcategorías	
Estrategias pedagógicas	En el grupo	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión Reforzamiento Cede el control Manejo de competencias Apoyo a los niños Indicaciones al grupo
	En las clases especiales.	<ul style="list-style-type: none"> Planeación Ajedrez Teatro Educación Física Música

Dentro de las estrategias pedagógicas que realizó la maestra Jimena en los diferentes periodos de la rutina diaria se encuentran:

- a) Reflexión en diferentes situaciones por ejemplo:

Al terminar el periodo de limpieza la maestra Jimena comenta.

..Ah esa es una buena idea pero antes de comenzar quiero que vean el piso ¿Qué podemos hacer?(el piso tiene agua y pintura)

David: Trabajar con pinturas que no caigan.

Jimena: Si trabajamos con pinturas una medida de seguridad puede ser no poner tanta agua.

Oscar: Poner un mantel.

Jimena. Alguien lo puso pero lo jaló.

Héctor: Tratar de no jalar el mantel.

Jimena. bien (observación n.6 semestre 2).

La maestra Jimena realiza sus reflexiones a través de preguntas divergentes (¿Qué podemos hacer?) reta a los niños a que reflexionen acerca de sus acciones o de las que se vayan presentando (Alguien lo puso pero lo jaló), a que sean tolerantes a los diferentes puntos de vista y obtengan varias opciones para la solución de un problema (trabajar con pinturas que no caigan, poner un mantel) también los invita a participar.

b) Reforzamiento o retroalimentación acerca de un tema visto

Durante el periodo de recuerdo la maestra Jimena pregunta ¿Qué hiciste el día de hoy?

Alejandro: Busqué insectos.

Jimena. Ellos decidieron salir porque con la lluvia dijeron que tal vez afuera, salieron.

Alejandro. Yo encontré este escarabajo, se camuflajea.

Jimena: ¿Qué más viste?

Alejandro. Caracoles, cochinillos, gusanos

Jimena: Ese bicho tiene ¿cuantas patas?

Alejandro. Seis

Jimena. ¿Podemos saber si es un insecto?

Alejandro. sí

Jimena. ¿Por qué?

Alejandro: Po que no tiene 8

Jimena: Y ese bicho tiene cabeza, patas y abdomen.

Alejandro. Sí, es un insecto.

(Anteriormente habían estado hablando de arañas y de insectos en varios grupos pequeños) (Observación n.6 semestre 2)

Cada acción es una invitación a retomar el tema o los temas que se están manejando en los diferentes periodos de la rutina. la maestra Jimena escucha con atención los comentarios que se realizan y los retoma incorporando el tema en cualquier actividad o transición.

c) Actividades donde cede el control a los niños.

La maestra Jimena dice

Se acuerdan que dijimos que terminando podíamos hacer el PTR Yo tengo una propuesta. Yo propongo que hoy hagamos el plan y mañana trabajo y recuerdo.

R. ¿Porqué mañana no hacemos el PTR en el área exterior? (recreo)

J: Levanten la mano los que quieren la propuesta de Rodrigo (Cuenta los votos)

Levanten la mano los que estén de acuerdo conmigo (Cuenta los votos) (observación n.7 semestre 2).

Una de los principios de los ambientes de apoyo es el dejar que los niños tomen el control, la maestra Jimena hace que esto suceda en su aula ya sea en periodos largos o cortos de tiempo. En el ejemplo anterior al encontrarse con una opinión diferente retoma la situación haciendo partícipe al grupo. Es importante mencionar que la maestra Jimena tiene presente los límites de su clase, por medio de sus observaciones sabe y reconoce hasta qué punto puede ceder el control.

d) Manejo de las competencias en cualquier periodo:

La maestra Jimena se encuentra en una transición, durante la semana realizaron las series de los números, comienza a contar de 2, 4, 6, 8, 10 etc...al mismo tiempo que golpea unas claves y los niños se paran y comienzan a recoger

J: vamos a hacerlo rápido (comienza a contar más rápido y al mismo tiempo golpea las claves más rápido)

La maestra Jimena toma el bote de basura y le pregunta a un niño:

J: ¿Cuántas basuras llevas?

Isela: Dos, cuatro, seis (cuenta de dos en dos mientras tira en el bote la basura) (observación n.2 semestre 2).

Aunque una actividad esté destinada a cumplir con un propósito o competencia clave no quiere decir que las demás competencias queden fuera. en este ejemplo se está reforzando la competencia de pensamiento lógico matemático (matemáticas) aunque la actividad corresponda a los hábitos y valores.

e) Apoya a los niños que lo necesiten en la actividad

Los niños trabajaron en su libreta anotando "los cuidados de la computadora" la maestra Jimena observa que Armando aun no termina y se le acerca preguntando.

Maestra Jimena: ¿Qué podemos hacer en la computadora?

Armando: no sé

Maestra Jimena. De tarea (comienza a escribir en el día a día de Armando "cuidados para la computadora") tenemos que apuntar lo que podemos hacer con una computadora.

Maestra Jimena: Tienes que escribir los cuidados. ¿Cuales son?

Armando: No comer en ella, limpiarla.

Maestra Jimena. Bueno eso que me dices lo vas a poner en tu libreta de tarea ya te lo apunte pero lo tienes que escribir para que tu mamá lo sepa.

Armando: Y de esto (muestra el libro con el que estaban trabajando)

Maestra Jimena. Vas a escribir los números de acuerdo a como se enciende la computadora.

Armando. ah (comienza a colocar los números) (observación n.2 semestre 2).

El estado de alerta, apertura, paciencia y observación que demostró la maestra Jimena fueron necesarios para cubrir las diferentes necesidades que se fueron presentando en cada uno de sus alumnos en las diferentes actividades. En el ejemplo anterior: la maestra Jimena observó que se le dificultaba realizar la actividad a Armando y cubrió esa necesidad de forma reflexiva.

f) Indicaciones al grupo en general sin señalar a un alumno específico.

La maestra Jimena pasa por el área de matemáticas y ve unos palos de madera tirados en el suelo.

Maestra Jimena: "¿Quién estuvo trabajando con los palos?, Todos los palos a su lugar por favor"

Maestra Jimena. "Los que estuvieron en el área de arte por favor a limpiar" (observación n.8 semestre 2).

En el ejemplo se puede apreciar que la maestra Jimena se da cuenta de que algunas cosas no están en orden, no se dirige directamente con los niños que estaban trabajando ahí sino que da su indicación a todo el grupo, se da cuenta de que no es necesario decir los nombres para cubrir esa necesidad es decir da la oportunidad de que cada niño se haga responsable de sus acciones.

g) Planeación de acuerdo a las situaciones que se presentan

La maestra Jimena observó que algunos niños tenían conflictos ya que no se respetaban entre ellos. Planeó un grupo pequeño en donde los niños dijeron lo que les gustaba y qué no. En el pintarrón se encuentra apuntado de la siguiente manera.

Lo que me gusta	Lo que no me gusta
Lo que conozco	Lo que quiero conocer

Todos los niños se encuentran trabajando en las mesas.

Al terminar de escribir cada niño compartió lo que había apuntado (observación n.9 semestre 2).

La maestra considera importante planear para todas las competencias no sólo para aquellas que se refieren a los contenidos.

Estas son estrategias que diariamente la maestra Jimena pone en práctica durante los diferentes periodos de la rutina para promover el aprendizaje de los alumnos. La maestra Jimena utiliza el ceder el control, la interacción, el apoyo del adulto, y da oportunidad de que cada adulto lo maneje respetando también su individualidad.

4.2.2. En las clases especiales.

Como las clases especiales no son actividades que se encuentren marcadas en la rutina diaria del sistema High Scope, se deja a estos profesores en libertad de trabajar sus clases de la forma que ellos lo decidan sin embargo, cada profesor utiliza una misma rutina dentro de su clase y realiza actividades tanto grupales e individuales. La maestra de ajedrez habla acerca de esto durante la entrevista:

...procuro dar alguna situación teórica al inicio de la clase de ajedrez en la cual vemos en un pizarrón que tenemos, especial, que es grande, que todos los niños pueden verlo, ver algunas jugadas ver algunas situaciones que tenemos que ver en conjunto y después de esto doy la mitad de la clase para que ellos pongan en práctica todo lo que se vio teóricamente, lo pongan en práctica con un juego de ajedrez o con alguna actividad didáctica que les pongo en el tablero ya con piezas (Entrevista maestra ajedrez n.1).

En este ejemplo se puede apreciar como la maestra de ajedrez realiza su clase dividiendo su tiempo en teórico y práctico y poniendo actividades ya sean grupales o individuales, de esta forma trata de cubrir necesidades que se vayan presentando.

El profesor de teatro por su parte señala al respecto:

En el caso específico de la materia de teatro se realiza una introducción al tema de la clase de manera verbal, para enseguida realizar una serie de dinámicas enfatizando el carácter lúdico de las mismas para su mejor comprensión y posteriormente se pasa a la concreción a través de la representación escénica.

En el caso de este profesor también se sigue una rutina para realizar su clase. comienza con alguna introducción verbal, actividades con algún juego y termina con la puesta en escena.

El profesor de educación física comenta:

Generalmente utilizamos la estrategia de solución de conflictos y el juego dirigido. En solución de problemas tratamos de darle el material y la primera parte de la actividad

Ellos diseñan el como resolver los diversos movimientos y ejercicios.

(...) iniciamos con un calentamiento, los niños ya tienen conocimiento de lo que es un calentamiento, también puede ser a través de un juego, a través de un ejercicio dirigido, después les presento la parte central de la actividad donde vemos detalles como equilibrio, respiración, flexibilidad que ellos van tomando y al final recopilamos de una manera sencilla y terminamos con algún mensaje (Entrevista profesor de Educación física n. 1).

respondo dudas o aclaro para la actividad. (Entrevista maestra música n. 1)

En el caso de esta clase, la maestra trata de cubrir las necesidades al resolver dudas y detiene las actividades para poder aclararlas por medio de la interacción adulto-niño. En el caso del Profesor de educación física, él señala:

La estrategia principal es monitoreo con sus compañeros trato de que trabajen con un compañero monitor y para así aprender o visualizar el movimiento que se les está pidiendo generalmente mi plan de clase es de manera amplia, diversa e incluyente en donde el niño a su nivel de solución de problema es como trabaja yo lo trabajo más cualitativo que en cuestión de cantidad.

Entrevistador: ¿A que te refieres con monitoreo?

Profesor de Educación Física. pongo a un niño con un niño con N.E.E. a que solucionen el problema.

Entrevistador. ¿y cambian esos compañeros o siempre son los mismos?

Profesor de Educación física: generalmente yo utilizo eso como una dinámica y estrategia de aprendizaje, voy rotando a los compañeros que tienen que trabajar con sus otros compañeros con N.E.E. diferentes.

Entrevistador: ¿Quiere decir que un niño con N.E.E. puede trabajar con otro niño con N.E.E.?

Su rutina consiste en un calentamiento, una actividad central, y una parte final donde se retoma lo visto en clase.

Para la Maestra de música. *“...es aprender a base del juego, de las canciones, de actividades corporales como ritmos y todas esas cosas y de esa manera el niño aprende como un juego” (Entrevista maestra música n. 1).*

La maestra de música no sigue una rutina durante su tiempo clase, pero utiliza constantemente ritmos, canciones, juegos conjugados que de alguna manera ayudan a que los niños desarrollen las competencias de manera dinámica.

Cada uno de los profesores de las clases especiales, sigue su propio orden para realizar su clase manteniendo el objetivo de la clase y tratando de repartir su tiempo en actividades grupales o individuales y concluyendo la actividad por ejemplo a través de recapitulación o poniendo en práctica lo teórico. Sea cual sea su rutina es importante resaltar la forma en que la imparten pues no es una clase teórica por el contrario, los maestros mencionan que utilizan juegos y retroalimentación, que de una forma u otra tratan de cubrir los diferentes canales de percepción de los niños y cubrir diferentes necesidades que se vayan presentando es decir utilizan diferentes acciones inclusivas:

Por ejemplo la Maestra de música dice:

No tengo yo ninguna estrategia especial sino que trabajo en conjunto, se realiza todos juntos, ya si por parte del alumno hay duda para trabajar una cosa específica, entonces él viene a mí a preguntarme y entonces es la manera en lo que yo

Profesor de Educación Física. así es, sí, la cuestión es trabajar y que puedan trabajar con los diferentes compañeros (Entrevista profesor de Educación Física n.1).

El profesor de educación física realiza acciones para incluir a todos los niños, una de ellas es el monitoreo. Este monitoreo consiste en trabajar niños con o sin alguna necesidad educativa o ambos con N.E.E. con el fin de lograr la actividad que se esté realizando. De esta forma realiza un trabajo en equipo.

La maestra de ajedrez comenta:

(...) realmente el acomodo del salón esta adecuado para que yo pueda realizar esto con los niños, las mesas también son muy fáciles de mover en mi clase como para poder estar, este, utilizando el espacio adecuadamente Tenemos material suficiente y ajedrez como para que cada niño tenga su propio tablero y pueda estar manejándolo individual entonces en sí, ninguna en especial (Entrevista maestra de ajedrez n.1).

A través del mobiliario y equipo, la maestra de ajedrez cubre algunas necesidades que se pudieran presentar. Piensa en el material para cada uno de los niños y las mesas las coloca de manera en que pueda haber trabajo en equipo o individual. Por su parte el profesor de teatro señala:

Predominante se enfatiza la actividad lúdica donde el niño interactúe con sus compañeros, a través de dinámicas que potencien sus habilidades de expresión, ya sea corporal, oral y

emocional, que repercuta en la creación y generación de un proyecto escénico, vinculado a posibilitar mejores relaciones sociales entre un grupo de trabajo (Entrevista profesor de teatro n.1).

Este profesor toma en cuenta las necesidades emocionales y sociales de cada niño a través de acciones lúdicas. Busca la generación de un papel que corresponda con cada uno de los niños para que emocionalmente y físicamente sean capaces de representarlos. Sea cual sea la acción que utilice cada uno de los profesores de las clases especiales son acciones en las que mantienen a todo el grupo incorporado sin excluir a nadie y sin dejar de tomar en cuenta la individualidad de cada uno de ellos

4.3. Interacción en el aula

La interacción en el aula (I) se define como los intercambios verbales y no verbales que se producen entre los actores que participan en el proceso educativo. Esta categoría se subdivide en tres subcategorías como se presenta a continuación:

Cuadro No.11. Categoría: Interacción en el aula	
Categorías	Subcategoría
Interacción en el aula (I)	Alumno-alumno (I.A.A) <ul style="list-style-type: none"> Esponáneas Facilitado por el adulto
	Adulto-niño(I.AD.A) Adulto-adulto.(I.AD.AD.) <ul style="list-style-type: none"> Comentar avances Conocer el grupo Tomar acuerdos

4.3.1. La interacción alumno- alumno (I.A.A).

a) Las interacciones entre los alumnos se producen constantemente como se muestran en la siguiente anécdota entre Roberto y Carolina

Durante el periodo de PTR Roberto trabaja martillando una tabla de madera, llega Carolina y ve como lo hace, le pide el martillo y lo intenta, al ver que no puede Roberto le explica cómo al mismo tiempo que lo hace(Registro del diario Maestra grupo).

En esta anécdota también podemos ver el nivel de inclusión que se ha logrado con Roberto quien es uno de los tres niños con N.E.E. en el grupo de segundo grado pues como puede constatarse, el niño toma la iniciativa de ayudar a su compañera y de participar activamente con el grupo.

b) Otras veces las interacciones entre los niños se producen gracias a la intervención de un adulto como facilitador, por ejemplo:

En una observación, la maestra del grupo anima a que los niños interactúen compartiendo sus conocimientos unos con otros.

Durante una clase de computación la Maestra Jimena pide a los niños guardar el archivo con el que estaban trabajando en la computadora, les dice

Maestra Jimena: ¿ Ya terminaste? ¿Qué es lo que te falta?

Marifer: me falta guardarlo

Maestra Jimena. Miguel tú ya sabes como hacerle ¿Por qué no le ayudas a Marifer y le muestras cómo? Miguel Angel toma el Mouse

Marifer aquí va la fecha, la fecha de hoy es 1 de Junio (Al mismo tiempo que lo hace) (Observación n. 8 semestre I).

Es importante mencionar la actitud que toma la maestra como facilitadora de las interacciones entre los niños permitiendo que los roles entre ellos cambien y se comuniquen mediante este tipo de interacción, en donde cada uno de los niños asume los diferentes papeles ya sea para iniciar o mantener un diálogo. Ya sea que fueron espontáneas o provocados por el adulto estas interacciones obedecían a diversas finalidades:

1.-Solucionar conflictos, con algún objeto material o social, que se presentaban en el aula en cualquier periodo de la rutina. En las últimas observaciones con el grupo participante, se puede apreciar que al ser constantes con este tipo de interacción los niños y los adultos pueden participar de manera natural, de buscar varias opciones para la solución de un conflicto y elegir una en la que todos estén de acuerdo como se ve en la siguiente observación:

Los niños están en sus lugares sentados solo falta Armando que no se ha sentado. Mauricio se sienta también en su lugar.

Armando le dice a la maestra Jimena

Armando. tengo un problema con la silla.

(Juan Luis se sentó en la silla donde Alex había estado sentado durante la actividad y Alex decidió volverse a sentar ahí de nuevo)

Juan. Yo tengo una solución Miss. Que se pare Juan Luis por una silla.

Después otro compañero dice

*Felix: Si, nos movemos todos para que él se siente ahí
(Observación n.1 semestre3).*

El sistema High Scope trata de convertir las peleas en oportunidades para que los niños reflexionen y encuentren soluciones a través de los pasos para la resolución de problemas mencionados con anterioridad (Omán, Weikar, 1999). Una vez más resalta la constancia con la que se estuvo trabajando durante el ciclo escolar 2005-2006 por parte de la maestra y los adultos que tuvieron contacto con el grupo de segundo grado.

2.- Para dialogar.

*Alex se va con Carolina que trabajaba en una mesa y ella comienza a explicarle lo que hizo. Después va con otra niña y ésta también le explica lo que hizo mostrando su material
(Observación n.2 semestre n.3).*

El que los alumnos platicuen se comuniquen entre ellos, la maestra no lo percibe como indisciplina o falta de control de grupo al contrario deja que los niños interactúen entre ellos para que se desarrolle su pensamiento crítico, se enseñan a escuchar y tomar turnos para hablar, a ser tolerantes ante diferentes puntos de vista y reflexionar.

3.- Para transmitir conocimientos que han adquirido en alguna ocasión, como en el siguiente ejemplo:

*Roberto voltea y se acerca a una de las mesas y comenta "Hay otro tipo de leyendas, unas son de miedo y otras son de amor"
"Les voy a contar una leyenda que se llama Popocatépetl", comienza a contar la historia.]](Observación n.2 semestre 1)*

Durante los diferentes periodos de la rutina, la maestra tiene la oportunidad para propiciar el intercambio de conocimientos entre los niños a través de la interacción como en este caso la maestra Jimena deja que fluya la conversación y los comentarios de los niños en los grupos pequeños y los círculos, así los comentarios son más ricos, se amplía el vocabulario, se resuelven dudas y se trabajan los contenidos.

4.3.2. La Interacción adulto-adulto (I.AD.AD)

Estas interacciones pueden ser entre el profesor y los padres de familia, con directores, los otros maestros, es decir cualquier adulto que tuvo contacto con el grupo de segundo grado. Estas interacciones se daban con fines diferentes:

a) Para comentar avances o seguimientos de cada uno de los niños como las interacciones con los padres de familia al entregar las evaluaciones. Si alguno de los padres o maestros requería de más tiempo se realizaba a través de juntas. Por ejemplo:

La maestra encargada de grupo comenta: . . . lo que nosotros hacemos es entregar una evaluación personalmente, y el reporte se entrega semestralmente sobre los avances de los niños y cosa que ahora si es muy buena porque ponemos todo lo que el niño trabajó y las fortalezas y al final se hace un plan de acción; se revisan las libretas, en el plan de acción se ponen todos los puntos que se van a tratar durante el próximo semestre porque es lo que vas a realizar específicamente con ese niño se manejan situaciones ya sean físicas, emocionales etc (Entrevista maestra grupo n.2).

En el caso del profesor de educación física, él tiene contacto con los padres de familia al comienzo del año con el fin de comentar los aspectos motores de su hijo.

...la primera es pues informar como va el desarrollo motor de sus hijos, los que tienen alguna carencia o deficiencia y los que van en su estimulación optima, primeramente yo me acerqué, hay una evaluación previa, en esa evaluación previa se les informa la situación de su desarrollo motor de sus hijos, en qué les puede beneficiar el aprendizaje cognoscitivo y qué los está limitando (Entrevista profesor Educación Física n. 1).

Y agrega:

...los papás se llevaron la idea de qué edad biológica tienen sus hijos contra qué edad y encontramos a niños con diversos retrasos algunos con una año de diferencia motora otros con un mes y otros en perfecta estimulación, caso como Chávez, esto también nos sirvió para quitar ciertas etiquetas o situaciones con algunos alumnos, pudiera ser el caso de Mauricio, que Mauricio siempre se le tuvo en una cuestión de que su motricidad era deficiente y demostró todo lo contrario que sí tiene un atraso motor pero no tan significativo para quitarle otros tipos de aprendizaje (Entrevista profesor Educación Física n. 1).

Como comenta el profesor de Educación física es importante señalar que esta interacción entonces ayuda a desprender ciertas etiquetas que los mismos padres pueden crear acerca de sus hijos por falta de información.

Las interacciones adulto-adulto también se dan a través de talleres, estos talleres los imparte ya sea la directora, maestra de Inglés o de Español.

Mira hacemos talleres como los talleres con los niños, es importante que los papás vean como están aprendiendo sus hijos porque como ellos llegan con pocos trabajos en la libreta. Y van aprendiendo cómo se trabaja en una escuela activa (Entrevista maestra de grupo n.2).

No todos los profesores de las clases especiales tuvieron ese acercamiento con los padres de familia como es el caso de la maestra de ajedrez: *En ajedrez todavía ninguno (Entrevista maestra ajedrez n.1)* y la maestra de Música: *no he tenido oportunidad solo he interactuado con ellos en los festivales y las fiestas especiales del colegio, navidad, fiestas de clausura en la que los niños participan con alguna actividad en su horario de clase (Entrevista maestra de música n.1)*. Algunos de los profesores no se acercaron con los padres de familia porque sus clases son complementarias.

b) Otro motivo para las interacciones entre adultos eran los comentarios entre maestros que trabajaron con el grupo de segundo grado con el fin de conocer el estado del grupo antes y al finalizar sus clases y si era necesario cambiar su planeación, si el grupo lo pedía.

El profesor de educación física comenta:

Era una retroalimentación prácticamente constante algo que me gustó mucho era la comunicación que había con el profesor de grupo, que es la Miss Jimena, ella me planteaba cómo se habían presentado los niños durante el día o cómo estaban previo a la clase y yo le informaba posterior a la clase y cómo se habían

portado durante la clase y cómo se comportaron al término de la clase, constantemente había un monitoreo por parte de ella y parte mía (...) (Entrevista profesor de Educación Física n. 1).

Esta comunicación entre los profesores permitió establecer una continuidad entre las actividades del grupo y las clases especiales.

c) En otros casos las interacciones que hay entre los adultos son para ponerse de acuerdo con las diferentes situaciones que se van presentando: buscar soluciones a los diferentes conflictos. La maestra de ajedrez durante su entrevista comenta que en el grupo de segundo grado en algún momento durante el ciclo escolar 2005-2006 la dinámica se torna más compleja y lo que ayudó a resolver este conflicto fue la interacción entre los diferentes maestros que tuvieron contacto con este grupo para solucionarlo:

... la disciplina porque se ha trabajado en equipo tanto la maestra de Inglés como la maestra que da español y los que venimos un poquito con ellos se ha trabajado y ha mejorado muchísimo.

Ponernos de acuerdo en las reglas que ellos han marcado al inicio del grupo que se tienen que respetar que hay tiempos (...) entonces ellos tienen que saber y ver la diferencia de los tiempos (...) (Entrevista maestra ajedrez n. 1).

En este caso la solución fue el seguimiento de los acuerdos que antes ya se habían hecho, tomando en cuenta al grupo, y marcar los diferentes tiempos en los periodos de la rutina y en el caso de la clase de ajedrez, la maestra cambia la dinámica de su clase, no es la misma.

4.3.3 La interacción adulto-alumno (I.A.D.A)

Los adultos que utilizan el sistema High Scope en su interacción comparten el control con los niños, se centran en sus fortalezas y construyen a partir de ellas, establecen relaciones auténticas, se comprometen a apoyar el juego del niño, y ante un conflicto adoptan un acercamiento de solución de problemas, está dirigida a generar oportunidades para que los niños elijan, piensen y resuelvan problemas por sí mismos y para que interactúen entre ellos (Barocio, 1998, p.8).

El profesor tiene la responsabilidad de construir fundamentos contextuales para el aprendizaje futuro en los niños y para crear una continuidad en las actividades educativas a las que se dedican los estudiantes (Mercer, 1998, p.97) Mucho tiene que ver la posición del adulto ante los alumnos con una actitud de amistad para que se puedan dar una relación auténtica. En el grupo de segundo grado los adultos se ven ante el grupo como un facilitador, más que como una autoridad, lo que facilita la interacción.

Profesor de Educación Física. Generalmente yo paso a ser un compañero de juego principalmente(...) yo me puedo llamar compañero, que está ahí en todo momento(Entrevista profesor de educación física n.1).

Maestra de música: Pues es muy estrecha, (la relación) porque nunca tengo la posición de maestra, una autoridad, sino que cuando jugamos, jugamos todos (Entrevista Maestra de música n.1).

Maestra del grupo. Estamos al nivel del niño me refiero a que nos sentamos en las mismas mesas que los niños, no nos vamos

a otro lugar alejado a ellos, estamos con ellos... buscamos mucho dialogar o tener un lenguaje con los niños (Entrevista maestra de grupo n.2).

Esta forma de interactuar permite que los niños se sientan en un ambiente donde se les respeta y se toman en cuenta sus opiniones, son capaces de decidir en algún momento de la rutina y llevan el control.

La Muestra de música. Como tenemos el libro hay ocasiones en las que unos niños quieren hacer una actividad específica del libro y otros quieren hacer otra entonces pues yo tomo mucho en cuenta la necesidad específica del niño en ese día, lo que él sugiere si se puede lo podemos manejar (Entrevista Maestra de música n.1).

La maestra del grupo: ...trabajo mucho en cuanto a valores, vamos a respetarlos y aplicarlos y de ayuda mutua y me ha funcionado y el grupo se ha integrado mucho y se apoyan mucho y no hay discriminación de cómo son y como se visten, no lo digo solo yo sino me lo han dicho varias personas. O sea ellos se quieren mucho y eso es a partir de lo que uno los forma y les dice, tratas a todos igual y se ven buenos resultados (Entrevista maestra de grupo n.2).

Estos tipos de interacción ayudaron tanto a adultos como a niños a alcanzar diferentes competencias, tal es el caso de Roberto que a través del lenguaje tuvo avances en su lectoescritura, a través de los diálogos con la maestra y los pasos para la resolución de problemas. Armando pudo tener más herramientas para

autocontrolarse y mejorar las relaciones con sus compañeros y comprender contenidos y Mauricio aprendió a ser más tolerante ante situaciones que se le iban presentando.

4.4 Solución de conflictos

Se refiere a todas aquellas estrategias de manejo preventivas y procesos de resolución de problemas que se utiliza tanto con el material (E.E.S.M.) como en la relación social (E.E.S.S.) con otras personas. En el cuadro 10 se muestra la categoría con sus subcategorías correspondientes:

Categoría	Subcategoría
Solución de conflictos.	1.Con el Material (E.E.S.M.) 2.Social (E.E.S.S)

En el sistema High Scope los adultos y los niños siguen una serie de pasos enfocados a la solución de problemas. Los maestros transforman las peleas y conflictos en experiencias positivas, entendiendo las necesidades de los niños y usando estrategias de manejo preventivas e involucrándolos en el proceso de resolución de conflictos. El sistema plantea una serie de estrategias de prevención que los adultos pueden utilizar con este fin: el ser modelos de conductas adecuadas ya sea con los niños y con los otros adultos, el procurar tener materiales para todos e iguales, el tener límites claros en los acuerdos del salón, seguir una rutina consistente, y planear las transiciones de una actividad a otra.

En el caso del grupo observado la maestra Jimena no tiene problemas en seguir una rutina consistente pues como ya se había mencionado este sistema tiene diferentes periodos solo que se van adaptando a cada grupo de acuerdo a las necesidades. En la parte de contexto escolar se muestra la rutina del grupo observado y ésta se siguió así durante todos los días del ciclo escolar 2005-2006. También planea las transiciones como se demuestra en puntos anteriores utilizando diferentes materiales: como cantos, instrumentos, ejercicios corporales.

Unas transiciones son llamadas *centros*, son actividades cortas planeadas como una secuencia de alguna actividad realizada con anterioridad y se trabaja en el tiempo en que los alumnos van terminando algún periodo de la rutina, con el fin de retomar contenidos, y dar espacio y tiempo a los niños que aún no terminan la actividad.

Por ejemplo.

La maestra Jimena había estado viendo el tema de la paletería.

Ella preparó un boletín para tenerlo como material para los centros.

Mauricio terminó su trabajo en computación y Jimena le dice

J: "Mientras terminamos vamos, me vas a contestar este boletín" le

da una hoja donde había una serie de preguntas como:

1.-¿Qué más te gustó de las paletas? (Observación n.9 semestre n.1).

Otras transiciones son para crear el espacio de cambio de una actividad a otra.

“A ver van a hablar mis palmas” (comenzando a aplaudir) “Vamos a ver con cuantos palmadas llegan todos a su lugar” (Observación n.3 semestre n.1).

“Vamos a poner la música para que recojan y prepararnos a casa.” (Observación.4 semestre n.1).

Los límites son claros y precisos pues la mayoría de estos son escogidos por los niños junto con el adulto por diferentes situaciones que se van presentando durante el día. En el salón de clases la maestra Jimena tiene colocada una hoja grande que dice: **acuerdos del salón** y al respecto comenta:

...“Por qué he mojado a mis compañeros” algo que no se debió de hacer. obviamente si estamos sentados y haciendo otra cosa pues él no tenía nada que hacer con el agua. Que aquí en la escuela hay actividades que llevamos con agua entonces ¿qué se hace con los niños? Bueno, los niños van a decir “ahorita es momento de trabajar con agua “no” entonces vamos a tomar un acuerdo. ¿qué se te ocurre? y por ejemplo los niños ponen en este caso él “No mojar a los demás” o sea en este caso de no mojar a los demás va hacer una regla “¿Te gustan que te mojen?” entonces vamos a poner esa regla y bueno después aquí hay un apartado que dice seguimiento o sea yo ya empecé a hacer esto, entonces la próxima vez le voy a decir a ver vamos a ver “¿te acuerdas que habías mojado a tus compañeros? ¿En qué habías quedado?” “ok entonces ¿Qué vamos hacer?” Éste, los niños te van proponiendo diferentes cosas. “sí no, ahora le dices a mi

mamá”, “si no, por ejemplo me expulsas” “ tú crees que expulsarte sea una buena solución correcta para lo que está cediendo?” “no” “bueno está bien, la próxima vez, bueno ya no va a haber próxima vez” pero de alguna manera para ellos es algo que les permite darse cuenta que están haciendo algo que no está correcto o algo que puede mejorar y cambiar... (Entrevista maestra de grupo n.1).

En este comentario se puede apreciar cómo nace un acuerdo el por qué de la situación y cómo lo maneja la maestra. Cada vez que surge un acuerdo se coloca en la hoja de los “Acuerdos del salón” con el fin de que todos los niños los tengan presentes y se acuerden que los límites ahí están. También procura utilizar materiales, suficientes y diferentes en sus actividades:

... estas actividades de grupo pequeño son con material concreto, es algo que apoya mucho a cualquier niño porque es parte de las experiencias que a ellos les gusta vivir, el tocar y manipular y todo eso, y por ejemplo los grupos alternos, que son las mesas que están trabajando solos también son importantes, y los niños desarrollan habilidades como el autocontrol donde los niños este, tienen que terminar cierta actividad sin mi apoyo y eso es importante y todos los niños lo logran yo no te puedo decir que hay niños que no, si no todos los niños lo logran estar en grupos alternos unos claro terminan las actividades en mayor medida (Entrevista maestra de grupo n.1).

En general se trató de seguir estas estrategias de prevención pero en ocasiones cuando esto no ocurría durante el día surgían las diferentes situaciones con:

4.4.1 Solución de conflictos con el Material: (E.E.S.M)

Estrategias de manejo para la solución de un conflicto relacionado con materiales. La maestra Jimena procura tener materiales para todos aunque a veces no son suficientes por el tipo de material que se quiere utilizar y la cantidad de niños, o porque la actividad en algún momento no estuvo bien planeada, puede ser que alguno de los elementos del aprendizaje no estuvo presente o no se está respetando algún acuerdo.

Los niños se encuentran en el periodo de limpieza después de su Planeación y Trabajo:

..veo que hay material todavía afuera, me molesta que saquen el material y no recojan y que no lo cuiden”

“A mi me gustaría que las personas que estuvieron trabajando se levanten y coloquen las cosas en su lugar” ..(Observación n.7 semestre n.1).

En este caso no se está respetando uno de los acuerdos del salón que es “ Si tomo algún material lo coloco en su lugar”, y la forma de resolver el problema de la maestra es decir en general lo que está pasando, no pone en evidencia a las personas , pero si comenta su sentir hacia la acción .

4.4.2. Solución de conflictos Sociales (E.E.S.S):

Son estrategias de manejo en la solución de un conflicto relacionado con otra persona. Cuando se presentó un conflicto entre dos personas la maestra Jimena utilizó los pasos para la resolución de conflictos:

- 1.-Aproximación con tranquilidad
- 2.-Reconocer sentimientos
- 3.-Plantear el problema
- 4.-Pedir ideas para la solución
- 5.-Volver a plantear solución
- 6.-Finalizar el proceso juntos
- 7.-Prepararse para dar apoyo y seguimiento (Barocio, 1996, p.29)

Ejemplo:

Jimena esta escribiendo la tarea en el pintarrón en ese momento dos niños comienzan a pelear. Jimena separa a dos niños que se estaban jalando la cara y les dice.

J: ¿Qué paso? (separando con sus brazos a los dos niños)

Arturo: Yo nada más le jale la mochila y el me pegó (Jimena se sienta a la altura de ellos y abraza a los dos niños poniendo una palma de su mano en una espalda y la otra en la otra espalda)

J: Tal vez para ti no es importante pero para él si Eduardo ve a Arturo y le pide disculpas. (Observación n.4 semestre n.2)

En otras ocasiones el adulto solo consideraba necesario mencionar la situación para que los niños tomaran conciencia de que toda acción hay una reacción.

Mientras Jimena observaba la maqueta de Roberto un niño llega al salón gritando, Alejandro: "Alguien rompió el brócoli (Afuera del salón de primero se encuentra una huerta y ellos habían sembrado brócoli para después cosecharlo y comérselo) La mayoría de los niños salen afuera del salón y van al huerto. Jimena sale y les dice a los niños que regresen al salón:

J: "Vámonos al salón"

J: "Como consecuencia las verduras no se podrán dar, imagínense como se van a sentir los niños que las sembraron". (observación n.2 semestre n.1)

Otras veces los niños piden resolver sus problemas por ellos mismos.

Hay dos niños que se pelean la maestra Jimena va con ellos y les pregunta:

J: ¿Qué pasa me pueden decir cual es el problema?

04: ya lo vamos a resolver

La maestra Jimena se retira, Rodrigo toma su maqueta y su mochila y se va del salón (Observación n.2 semestre n.1).

También los niños buscan al adulto para apoyarse en su solución.

Durante el PTR Roberto trabajo con Giovanni, Roberto escucha la música y comienza a corregir pero Giovanni no hace nada.

Roberto termina de recoger y va hacia Jimena y le dice con la cara molesto. "Dile que recoja" señala y ve a uno de sus compañeros.

Jimena: "Si lo va hacer."

Giovanni. "¿Por qué?"

Jimena. "Porque está muy sucio el suelo." (Observación n.8 semestre n.2).

Y en otras ocasiones era con un sólo niño, y la maestra directamente lo resolvía sin dar opciones. *"Armando subió a una mesa y arriba de esta subió una silla para alcanzar algo en el techo. Jimena va con Armando y le dice. J: Te vas a bajar porque es peligroso que te caigas por favor" (Observación n.3 semestre n.2).*

Sea cual sea la forma podemos concretar que la maestra Jimena primeramente seguía estrategias de prevención, y al suceder algún conflicto daba diferentes tipos de soluciones según el problema y la dimensión de éste. Se puede apreciar cómo los niños escuchan constantemente los pasos para la resolución de conflictos y se sienten apoyados y sobre todo con la confianza de ponerlos en práctica, ya que después ellos mismos se sentían con herramientas para solucionar sus problemas sin la ayuda de la maestra.

4.5 Evaluación

Según Casanova (1998 p.70) "es un proceso sistemático desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa.". La evaluación es un instrumento que nos permite conocer el desarrollo de los niños en sus diferentes dimensiones.

Las entrevistas realizadas para este proyecto permitieron conocer los dos tipos de evaluación que se manejaron en el aula durante el ciclo escolar 2005-2006 en el segundo grado de primaria del Colegio Sierra Gorda.

Se muestran en el siguiente cuadro:

<i>Cuadro No.13. Categoría: Evaluación</i>	
<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
Evaluación.	1.RON 2.Otros : Evaluaciones continuas Pruebas escritas Tareas

4.5.1. Registro de Evaluación del Niño.(RON)

Una de ellas es la Evaluación que se utiliza en el currículo del sistema High Scope conocida como RON (Registro de Observación del niño) (ver anexo n.3) Esta Evaluación proporciona una alternativa a los sistemas de evaluación basados en pruebas. Esta definido como "un instrumento observacional diseñado para utilizarse por equipos de enseñanza de niños pequeños, maestros, asistentes, administradores durante las actividades regulares del programa.Proporciona una comprensión más amplia y precisa de las habilidades a diferencia de lo que pudiera darse en una situación de prueba más restrictiva" (Barocio, 1999 p.19-73)

...se entregan bimestralmente, o sea como van los bloques que te marca la SEP y este, aparte se les entrega un reporte de avance y en ese reporte se les presentan todas las fortalezas que han ido desarrollando en un semestre, se les entrega por semestre.

... se les hace un reporte donde se les dice al papá qué avances ha tenido el niño que es en lengua, matemáticas, música y movimiento, este, en inglés, ciencias, y ¿que otra? relaciones sociales, y representación creativa, que son ahora sí, los aspectos que nos marcan High Scope que se deben de estar trabajando (Entrevista maestra grupo n.1).

En el caso de este grupo la maestra busca alternativas para facilitar sus observaciones y realizarlas para cada niño y ver si las anécdotas que apunta son suficientes para cada uno de ellos, a través de un diario, tratando de que estas cubran cada una de las dimensiones que se manejan en el RON.

...bueno lo que pasa es que estábamos haciendo por ¿como se llama?, anécdotas, escribíamos las anécdotas por papelitos y se iban pegando el problema es de que muchas veces no traías el papelito Ahorita lo que cargamos es un diario y en este diario por ejemplo yo registro o sea traigo el nombre de todos los niños (Entrevista maestra grupo n.1).

Al tratar de llevar un buen registro de las anécdotas para cada niño, se puede apreciar la responsabilidad y fundamentación que busca el profesor para crear un RON realmente basado en las observaciones. La maestra las toma de manera individual para todos los niños sin excluir a los niños con N.E.E..

El Colegio Sierra Gorda creó un diseño para la entrega del RON que es a través de entrevistas personales en donde con base en una explicación adecuada a los padres de familia pueden interactuar con el profesor y al mismo tiempo reciben un

plan de seguimiento para seguir fortaleciendo aquellas habilidades y para fomentar el desarrollo de otras que están menos explotadas. En esta entrevista también se les entrega los trabajos de los niños llamado portafolio que ayuda a fundamentar la validez del RON.

... personalmente en entrevistas individuales donde yo le entrego su portafolio son todos los trabajos que respaldan las anécdotas y les entrega el disco donde hay imágenes y lectura de los niños, para mí son como todas las evidencias que yo les puedo dar a los niños y pues lo más importante es que dentro de ese se hace un plan de acción de cada niño donde se va a seguir ciertas, ciertos puntos para trabajar, ya depende de las necesidades de cada niño (Entrevista maestra grupo n. 1).

De manera que al final del año por lo menos se tuvo dos entrevistas con cada padre de familia, un contacto directo con un seguimiento de la casa a la escuela y viceversa. Esto es importante ya que se elabora una vinculación y es más fácil el trabajo cuando se necesita de un apoyo especial para el niño en el momento que lo requiera.

... ese plan yo ya lo, yo ya lo escribí dadas las necesidades que los niños presentan aquí en la escuela. Yo ya pido apoyo de lecto-escritura por parte de los papás, que me apoyen en las tareas, o no se, es que puede ser de cualquier índole. También apoyarlo en cómo está solucionando los conflictos en casa (Entrevista maestra de grupo n. 1).

Al terminar el ciclo escolar la maestra puede explicar a los padres de familia los avances que tiene el niño con respecto a la primera evaluación, se tiene una continuidad y cumplimiento en las metas a corto plazo que se hayan producido en cada uno de los niños.

4.5.2. Otros.

A la segunda subcategoría encontrada se le denominó *Otros* refiriéndose a cualquier tipo de documentos que ayuda al adulto a conocer los avances de cada alumno que no sea el RON. En el aula observada, la maestra utiliza varios tipos de pruebas con el fin de obtener su evaluación cuantitativa, por ejemplo pequeñas pruebas al terminar un contenido, la maestra les denomina *evaluaciones continuas*, y las realiza a través de una lista de verificación que elabora con el fin de saber si se ha adquirido o no el contenido, con ayuda o sin ayuda, a través de la observación y de la interacción y qué apoyo requiere cada niño para alcanzarlo posteriormente.

Las pruebas escritas se generan sin marcar un periodo en el calendario como un periodo de exámenes escritos y al igual que las evaluaciones continuas la maestra comenta que casi nunca saben los niños que están realizando una prueba, lo que le ayuda a obtener una resultado más acertado pues se vuelve como un trabajo individual y dejan a un lado las presiones ya que algunos de los niños tienden a ponerse nerviosos con el simple hecho de escuchar que es una prueba.

Y por último, las tareas que se tienen que realizar en casa, (ejercicios, las investigaciones o trabajos libres que los niños quieran aportar al aula). Todas estas

sus compañeros que ellos tienen razón, o dar a conocer en donde estuvieron el fin de semana, o mostrarles lo que descubrieron en la televisión etc. Este tipo de espacios solo se puede obtener a través de ambientes de apoyo que manejan.

La maestra Jimena comenta que las dos evaluaciones tanto la cualitativa como la cuantitativa son necesarias por dos razones: en primer lugar la evaluación cuantitativa es instituida por la Secretaría de Educación Pública, donde establece los periodos de entrega y en segundo lugar los padres de familia que se encuentran en proceso de evolución junto con la educación de los niños al entrar en este tipo de programas diferentes a los que ellos han manejado por lo que aceptan la evaluación cualitativa como parte del proceso que están viviendo y una evaluación cuantitativa que les permita conocer resultados en números. La escuela trata de que cada día se valoren más los procesos que se dan en cada uno de los niños y en cada una de sus dimensiones por lo que la maestra del grupo observado explica detalladamente a los padres de familia y da espacios para consultas o dudas fuera de estas dos entrevistas que se pueden realizar durante el año con el fin de que este objetivo se cumpla.

..hay muchos papás que ellos lo que les interesa es la calificación o sea "hay que padre que si que mi hijo ya puede caminar ya puede saltar con los dos pies" El niño pues tuvo este tipo de reflexiones pero a ver, cuánto se sacó de calificación? Y yo veo que eso es porque más que nada ellos todavía están muy acostumbrados a la cuestión más tradicional sin embargo te puedo decir que la mayoría esta muy, muy agradecida y muy de acuerdo que se hagan este tipo de reportes porque este en primera a veces reconocen cosas que ellos no, no han observado en sus niños en casa o que si las ven pero no tienen el tiempo de hacer esta reflexión y bueno para ellos es una evidencia que se puede guardar de tener como un

registro de cuándo y en dónde hizo las cosas su niño y este si le dan importancia si le dan mucha importancia pero te digo todavía como bueno vamos a ver que la mayoría de ellos vienen de escuelas tradicionales pues también quieren ver las calificaciones como andan. Si le dan mucha importancia a las calificaciones más de lo que nosotros quisiéramos. Te digo mas que nada es una cuestión de tipo cultural, te digo cultural porque veo que vienen de otros países de programas de estudio un poco más flexibles en donde las calificaciones no importan tanto sino que tanto mi niño está aprendiendo, cómo está aprendiendo y no le dan tanta importancia (Entrevista maestra grupo n.2).

Esta comprensión se da a largo plazo pues se rompen muchos paradigmas, mientras tanto es necesario seguir teniendo esa consistencia con las evaluaciones para que poco a poco tenga más comprensión y los resultados y procesos se puedan analizar de diferentes formas según sea el caso para cada niño.

En el caso de los niños con N.E.E. se realizan el mismo tipo de evaluaciones comenta la maestra Jimena:

Se hace el mismo examen, de hecho en las olimpiadas se les aplica el mismo examen y te puedo decir que salieron muy bien(...)yo por ejemplo me doy cuenta de que a veces están parados y andan haciendo otra cosa o algo pero me están escuchando (Entrevista maestra grupo n.2).

...yo de una manera lo manejo en la escala y no hago diferencias porque fulanito no me pone atención, ¿no? o sea si hay una

concordancia con los demás grupos, de repente andan super bien y sus calificaciones se van para arriba (...) pero la diferencia es que a veces no tienen las habilidades, o sea, si no se pueden concentrar a trabajar y entonces yo tengo que tener evidencias para mostrar una calificación (Entrevista maestra grupo n.2).

Como se pone en evidencia a través de las descripciones anteriores, la evaluación en el grupo observado se elaboró a través de dos formas: la cualitativa y la cuantitativa. Donde lo más importante de la evaluación cualitativa es que permite apreciar las fortalezas que tiene cada niño y con base en ello trabajar para desarrollar otras. Este tipo de evaluaciones fue necesario fundamentarlas con evidencias que la maestra Jimena realizó a través de un portafolio donde guardó los trabajos realizados y su registro de observación a través del diario anecdótico.

La evaluación (sin importar qué tipo) se elaboró igual para todos los niños con las mismas pruebas y estrategias. No se encontró algún tipo de modificación para los niños con N.E.E., pues dentro de la misma entrevista elaborada a los padres de familia se platicaba y se trataba de dar un seguimiento específico para cada niño. Algunos papás pedían más juntas que otros pero la invitación estaba abierta para aquel que lo requirió en un momento dado. Un gran reto que se le presentó a la maestra Jimena es el de poco a poco ir introduciendo a los padres de familia en la evaluación cualitativa (RON) ya que por la cultura que se tiene con respecto a la evaluación, como ella comenta, o por el proceso de educación que tiene cada padre es más fácil o más difícil en cada caso. Este reto fue agradable ya que los padres de familia comentaron al final del ciclo que sabían y valoraban ese tipo de trabajo y el

hecho de que la maestra estuviera con disposición, ayudó a que se fuera dando poco a poco la aceptación de este tipo de evaluaciones.

Capítulo V. Tres alumnos, tres tipos de necesidades.

Este capítulo presenta los resultados relacionados con el objetivo planteado al inicio del proyecto que señala: Describir las posibilidades de trabajo en el aula con alumnos con necesidades educativas especiales atendiendo a las características diversas de la población. Lo anterior se realiza a través de la descripción de los tres casos de los niños que participaron en el proyecto: Mauricio, Roberto y Armando.

Cada caso contiene una descripción que consiste en presentar los datos de características generales, algunos elementos de su proceso de diagnóstico, las estrategias de inclusión que la escuela utilizó, las características iniciales del desarrollo de los niños y, por último, los logros alcanzados después de dos ciclos escolares.

5.1. Mauricio: "golpeé a Franz porque estaba jugando"

Mauricio nació en San Luis Potosí S.L.P. el día seis de septiembre de 1997, forma parte de una familia de nivel socioeconómico medio – alto conformada solo por él y sus padres. A la edad de tres años inició su educación en un Jardín de niños Bilingüe donde en su evaluación final del año 2000 se les comunicó a sus padres acerca de su poca atención. Al siguiente año (2001) Mauricio cambió de Jardín de niños y se les aconsejó a sus padres ver a un Neurólogo pediatra ya que continuó su falta de atención. Para marzo de este mismo año, Mauricio obtuvo su primer diagnóstico como Síndrome de Asperger y se le dio un tratamiento del medicamento Tofranil (10mg. por día) y apoyo de una Neuropsicóloga.

Al pasar dos años (2003) le realizaron una segunda evaluación cuando Mauricio presentaba la edad de seis años un mes, en ella se señala que:

- Mauricio no muestra ninguna dificultad para relacionarse teniendo un comportamiento adecuado para su edad así como la imitación de sonidos, palabras y conductas motoras.
- Las respuestas a estímulos táctiles, de gusto y olfato no muestran ninguna característica peculiar.
- Mauricio explora objetos nuevos de una manera adecuada y apropiada a su edad, en este caso, mediante el tacto y la vista.
- No presenta miedo o nerviosismo desproporcionados ante situaciones nuevas o peligrosas.
- Sus respuestas emocionales son normales en cuanto a tipo y a intensidad, y lo demuestra por cambios en su expresión facial, en sus gestos y en las entonaciones de exclamación o interrogación propias del lenguaje, presentando muy baja tolerancia a la frustración.
- El uso de su cuerpo es apropiado, sus movimientos y la coordinación motriz tanto gruesa como fina van de acuerdo a su edad. No manifiesta movimientos repetitivos ni posturas estereotipadas.
- Hay un desarrollo adecuado de la comunicación verbal, su proceso de adquisición del lenguaje se encuentra a un nivel de 5 años 8 meses para la comprensión auditiva y de 5 años 1 mes para la expresión comunicativa. Su puntaje total de lenguaje, obtenido mediante el Preeschool Language Scale-3 (PLS-3, versión en español) corresponde a 5 años 4 meses. Los errores que comete son parte normal del proceso de la adquisición del lenguaje, como puede ser la comprensión de

oraciones en voz pasiva y de conceptos temporales y secuenciales. En cuanto a la expresión, aún no utiliza correctamente formas comparativas y superlativas.

- Utiliza los objetos de manera adecuada, manifiesta interés por los juguetes y en general por todos los objetos que se encuentran a su alcance, incluso lleva a cabo juego creativo y simbólico. Utiliza mucho la imaginación en el juego, reproduciendo con sus juguetes o con diferentes materiales algo que haya captado su atención.
- No presenta dificultad para aceptar ningún tipo de cambios en las rutinas diarias. Si no se le permite llevar a cabo alguna actividad, no muestra signos de desagrado, siendo fácil distraerlo para volver a captar su atención a la actividad que se estaba realizando.
- Su respuesta visual es normal y apropiada para su edad, establece contacto visual con las personas. No muestra interés por objetos giratorios ni tiende a observar las cosas de distintos ángulos. Utiliza la vista junto con los demás sentidos para explorar nuevos objetos.
- Sus respuestas auditivas son ligeramente atípicas y se presentan muy esporádicamente ante estímulos muy específicos como son los altavoces y los secadores de manos.
- Su nivel de actividad es normal para su edad y para las circunstancias. Es fácil captar su atención para mantenerle quieto así como para inhibir su movimiento cuando esto es necesario. Cabe señalar que su actividad siempre tiene una intencionalidad.
- Para el funcionamiento intelectual general se aplicó la Escala Weschler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario (WPPSI-ESPAÑOL).

Según su desempeño, obtuvo un coeficiente intelectual en la escala verbal CI-V= 97 y un coeficiente intelectual en la escala de Ejecución CI-E= 114. Su coeficiente intelectual en la escala global corresponde a una inteligencia Normal - Superior, CI=106, por lo que se considera que su inteligencia es normal y razonablemente consistente en las distintas áreas. En esta ocasión se da el diagnóstico de rasgos de *Transtorno Generalizado del Desarrollo* y un tratamiento con el medicamento de Risperdal. El diagnóstico fue emitido el 10 de octubre del 2003. En Septiembre de 2004, Mauricio inicia el primer grado de Educación básica en el Colegio particular Sierra Gorda. En este mismo año, sus padres lo llevan con su doctor y con la Neuropsicóloga cada vez que le corresponde, están al pendiente de las tareas y de las evaluaciones que se hacen tanto en la escuela y con la neuropsicóloga.

Se logró establecer una relación dentro de la cual hay una comunicación constante entre los padres y el colegio que permite el intercambio de información, lo cual ayudó a Mauricio a mejorar su desarrollo tanto personal como educativo. Las estrategias que se llevaron a cabo en la escuela para ayudar a Mauricio durante el ciclo escolar 2005-2006 se obtuvieron a través de la comunicación constante entre los adultos que tienen contacto con él. Estas estrategias fueron: el ajustar tiempos y apoyar a Mauricio en la percepción del tiempo, el tener un lugar amplio para actividades motoras y el respetar su espacio en los momentos de transiciones. A través de estas acciones, como se puede observar en el cuadro No. 9 Mauricio alcanzó las siguientes competencias en el área de Lengua:

Mauricio inventó historias por iniciativa propia tomando en cuenta aspectos importantes como personajes, entorno, orden de sucesos y entonación” además utilizó adjetivos para describir personas, animales o cosas y elaboró carteles, avisos, cartas y textos informativos haciendo correcto uso de las mayúsculas y puntuación. El niño fortaleció sus habilidades de escritura en la formación de oraciones y párrafos. Trabajó en el análisis de oraciones con el uso del verbo, el sustantivo, el adjetivo, el artículo, el sujeto y el predicado. Elaboró textos cortos como la carta, el aviso y el recado escribiendo un primer borrador revisando y corrigiendo lo sugerido por la Maestra. Siguió instrucciones de varios pasos para elaborar un producto como lo dice su maestra: *En la elaboración de un teléfono con vasos Mauricio respeta el orden de los pasos y hace un instructivo sobre “cómo elaborar teléfonos con vasos” (Entrevista maestra grupo n.1).*

En la segunda lengua (Inglés) aprendió el significado de las palabras del vocabulario al relacionarlas con dibujos e incluso es capaz de distinguirlas cuando lee en voz alta, lo anterior lo relata la maestra en sus observaciones cotidianas: *“Un día mientras trabajábamos llegó y dijo. “Miss, ya sé que mice son muchos ratones y mouse es sólo uno, me lo dijo mi papá” (Registro diario noviembre-05)* Además, el niño logró discriminar las partes en la secuencia de una historia (first, next y finally) y poco a poco ha ido aprendiendo a hacer enunciados. Mauricio leyó y escuchó a otros leer textos en inglés sin ayuda del adulto, mejoró su fluidez y pronunciación con cada lectura. Identificó adjetivos y verbos en oraciones sencillas. Aprendió a escribir enunciados sencillos así como a identificarlos en interrogativos y exclamativos. Clasificó los sonidos de las palabras en long-a- , long -e-, long -o-. Reconoció palabras opuestas en inglés (Opposites).

Cuadro No.14. Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas por Mauricio en el área de Lengua

Competencia	Ciclo escolar 2005-2006 primer semestre	Competencia	Ciclo escolar 2005-2006 segundo semestre
<p>Creación individual o colectiva de Historias incluyendo personajes y una secuencia cronológica.</p> <p>Descripción de personajes por escrito a partir de la observación de una imagen.</p> <p>Revisión y corrección de textos propios y elaboración de álbumes, boletines, carteles, avisos etc..</p> <p>Identifica el significado de las palabras del vocabulario de una lectura.</p> <p>Identificación de la secuencia cronológica de un texto.</p>	<p>Español</p> <p>Mauricio inventó historias por iniciativa propia tomando en cuenta aspectos importantes como personajes, entorno, orden de sucesos y entonación"</p> <p>Utilizó adjetivos para describir personas, animales o cosas.</p> <p>Elaboró carteles, avisos, cartas y textos informativos haciendo correcto uso de las mayúsculas y puntuación.</p> <p>Inglés</p> <p>Aprendió el significado de las palabras del vocabulario al relacionarlas con dibujos e incluso es capaz de distinguirlas cuando leemos en voz alta. Un día mientras trabajábamos llegó y dijo: " Miss, ya sé que <i>mice</i> son muchos ratones y <i>mouse</i> es solo uno, me lo dijo mi papá" (G.P. 21-11-05)</p> <p>Hace secuencia a una historia (<i>first, next y finally</i>) y poco a poco ha ido aprendiendo a hacer enunciados.</p>	<p>Elaboración y análisis de oraciones.</p> <p>Revisión y corrección de textos propios y elaboración de álbumes, boletines, carteles, avisos etc..</p> <p>Comprensión de instrucciones escritas y elaboración de instructivos propios.</p> <p>Audición de lecturas hechas por el maestro y los alumnos.</p> <p>Identificación de quien realiza las acciones en las oraciones. Usos de adjetivos.</p> <p>Participación trabajando la pronunciación y fluidez de su expresión.</p>	<p>Español</p> <p>Mauricio fortaleció sus habilidades de escritura en la formación de oraciones y párrafos. Trabajó en el análisis de oraciones con el uso del verbo, el sustantivo, el adjetivo, el artículo, el sujeto y el predicado.</p> <p>Elaboró textos cortos como la carta, el aviso y el recado escribiendo un primer borrador revisando y corrigiendo lo sugerido por la Maestra.</p> <p>Siguió instrucciones de varios pasos para elaborar un producto, en la elaboración de un teléfono con vasos Mauricio respeta el orden de los pasos y hace un instructivo sobre: "cómo elaborar teléfonos con vasos"</p> <p>Inglés</p> <p>Mauricio leyó y escuchó a otros leer textos en inglés sin ayuda del adulto, mejoró su fluidez y pronunciación con cada lectura.</p> <p>Identificó adjetivos y verbos en oraciones sencillas. Aprendió a escribir enunciados sencillos así como a identificarlos en interrogativos y exclamativos.</p> <p>Clasificó los sonidos de las palabras en long-a- , long -e-, long -o-. Reconoció palabras opuestas en inglés. (Opposites).</p>

En las matemáticas Mauricio Identificó números de 1 al 1000. por ejemplo: Mauricio dice: "Voy a trabajar en mi libreta de matemáticas una serie de 2 en 2 al 1000, ¡puedo Miss!"(Registro Diario enero-06). En esta anécdota, se puede ver también el entusiasmo que despertó en Mauricio el darse cuenta de sus aprendizajes.

El niño logró realizar series de dos en dos, de tres en tres, hasta 10 en 10, resolvió sumas de dos y tres dígitos con y sin transformación, utilizó el valor de monedas y billetes para resolver problemas de dinero, resolvió problemas de suma, resta y multiplicación.

Mauricio también pudo realizar medidas utilizando la regla graduada e identificó fracciones de un entero utilizó medidas arbitrarias para medir líquidos y sólidos realizando comparaciones como se observa en la siguiente observación de la maestra: "*mi vaso cabe cuatro veces en el vaso grande*"(Registro diario abril-06) "*cabe igual de veces arroz en la tapa que en el botecito*"(Registro diario mayo-06).

En ciencias hizo observaciones, registró cambios, mostró datos encontrados, reportó observaciones a través de texto o dibujo y organizó información para hacer conclusiones. También logró identificar puntos cardinales, símbolos patrios y características de su localidad y aprendió a reconocer diferencias y similitudes en los diferentes tipos de suelos. En esta área trabajó en un Proyecto para analizar el tipo de suelo de su localidad, elaborando una composta y registrando los cambios durante seis semanas.

Cuadro No.15 Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas por Mauricio en el área de Matemáticas y ciencias

Competencia	Ciclo escolar 2005-2006 1er. semestre	Competencia	Ciclo escolar 2005-2006 2º. semestre
Ampliar su conocimiento sobre el valor posicional de las cifras de los números menores que mil.	Identificó números de 1 al 1000 Mauricio dice: "Voy a trabajar en mi libreta de matemáticas una serie de 2 en 2 al 1000. ¡puedo Miss!"(G.G. MAT 17-01-06)	Estimación y medición utilizando medidas arbitrarias de longitud en una distancia.	Utilizó medidas arbitrarias para medir líquidos y sólidos realizando comparaciones: "mi vaso cabe cuatro veces en el vaso grande" 17-04-06G.P MAT "cabe igual de veces arroz en la tapa que en el botecito"23-05-06G.P MAT
Desarrollo de la habilidad para comparar, ordenar y cuantificar colecciones agrupadas.	Realizó series de 2 en 2, 3 en 3, hasta 10 en 10. Resolvió sumas de dos y tres dígitos con y sin transformación.	Solución de problemas de suma y resta con números menores que mil utilizando material concreto.	Resolvió problemas de suma, resta y multiplicación. Midió utilizando la regla graduada e identificó fracciones de un entero.
Resolución de problemas con apoyo en el uso de monedas y billetes.	Utilizó el valor de monedas y billetes para resolver problemas de dinero.		
Identificación del tiempo y registro de cambios.		Identificar características de la localidad: clima, suelo, plantas y animales.	Ciencias Reconoció diferencias y similitudes en los diferentes tipos de suelos.
Identificación de aplicaciones científicas en el trabajo cotidiano.	En ciencias hizo observaciones, registró cambios, mostró datos encontrados, reportó observaciones a través de texto o dibujo y organizó información para hacer conclusiones.	Identificación del tiempo y registro de cambios.	Elaboró una composta y registró cambios durante seis semanas. Trabajó en un Proyecto para analizar el tipo de suelo de su localidad"
Reconocimiento y representación de espacios en un plano con orientación a los puntos cardinales	Identificó puntos cardinales, símbolos patrios y características de su localidad.	Identificación de aplicaciones científicas en el trabajo cotidiano	

En el área de Iniciativa y motivación Mauricio indica con una frase corta su elección de la actividad, el lugar donde realizarla y/o con qué compañeros.

En el periodo del P-T-R planeó y realizó una actividad trabajando en el área adecuada, respetando materiales y tiempos para trabajar

dice: "Voy a hacer una carta para Camila porque es mi amiga. necesito hojas, colores y cinta"(Registro diario enero-05).

Cuadro No.16. Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas		
Mauricio	Competencia	Ciclo escolar 2005-2006 Primer semestre
Motivación e iniciativa	Indica, con una frase corta su elección de la actividad, el lugar donde realizarla, o con qué compañeros.	En el periodo del P-T-R planeó y realizó una actividad trabajando en el área adecuada, respetando materiales y tiempos para trabajar dice: "Voy a hacer una carta para Camila por que es mi amiga, necesito hojas, colores y cinta"(P-T-R 25-sep-05)

En sus relaciones sociales Mauricio solicita la ayuda de un adulto para resolver conflictos con otros niños. En ocasiones ha tratado de resolver problemas con otros niños de manera independiente, negociando o por otros medios socialmente aceptables. por ejemplo: *La maestra comenta: La mayoría de las veces se relacionó con sus compañeros de forma positiva, cuando surgió algún conflicto buscó una manera para resolverlo o el apoyo de un adulto (Entrevista maestra grupo n.1).*

Mauricio demostró que puede iniciar y mantener interacciones con otros niños como podemos ver en los registros diarios de la maestra:

En el recreo Mauricio juega con sus compañeros a la víbora chirrionera integrándose a un juego con aproximadamente 20 compañeros con un tiempo de duración de 15 minutos.(Registro diario mayo-06)

Mauricio juega quemados durante el recreo interactuando de manera positiva con sus compañeros respetando y tolerando las reglas del juego(Registro diario mayo -06).

Cuadro No.17. Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas

Mauricio	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 1º.semestre	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 2º.semestre
Relaciones sociales	Solicita la ayuda de un adulto para resolver conflictos con otros niños. Trata algunas veces de resolver problemas con otros niños de manera independiente, negociando o por otros medios socialmente aceptables.	La mayoría de las veces se relacionó con sus compañeros de forma positiva, cuando surgió algún conflicto buscó una manera para resolverlo o el apoyo de un adulto.	Inicia interacciones con otros niños. Mantiene interacciones con otros niños	En el recreo Mauricio juega con sus compañeros a la vibora chirrionera integrándose a un juego con aproximadamente 20 compañeros con un tiempo de duración de 15 minutos.22-05-06 Mauricio juega quemados durante el recreo interactuando de manera positiva con sus compañeros respetando y tolerando las reglas del juego.25-05-06

En su representación creativa Mauricio usa materiales para hacer o construir cosas que por lo menos tengan tres detalles representados (por ejemplo: una casa con una puerta, ventanas y chimenea). En su motricidad realiza movimientos complejos (Ejemplo: brinca, patea una pelota caminando). *Durante el recreo Mauricio realizó maromas en la changuera por sí sólo(Registro diario mayo-06).*

Cuadro No.18. Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas

Mauricio	Competencias	Ciclo Escolar 2005-2006 Primer semestre	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 Segundo sem.
Representación creativa y música y movimiento	Usa materiales para hacer o construir cosas que por lo menos tengan tres detalles representados (una casa con una puerta, ventanas y chimenea)	Mauricio usó varios materiales para crear algo con cuatro o más detalles estructurales y lo utilizó para una actividad deseada	Realiza movimientos complejos (brinca, patea una pelota caminando).	Durante el recreo Mauricio realizó maromas en la changuera por sí solo.(19-05-06)

Mauricio tuvo avances importantes durante el ciclo escolar 2005-2006, año en que se realizaron las observaciones, más que nada Mauricio logró tener un poco más de tolerancia a la frustración, lo que en parte se debe a la interacción que tiene la maestra con los niños que les ayuda a establecer un ambiente de confianza y armonía para poder expresar aquello que sienten y tratarlo de solucionar, como ella misma lo comenta:

Muchas veces los niños se acercan con las maestras a contarles sus experiencias lo cual es muy bueno porque lo que nosotros buscamos es que los niños logren con nosotros una buena relación que haya empatía, que haya autonomía, autoestima, pues lleguen y te cuentan sus experiencias, para mí lo más importante es que tuvo esa confianza, algo estoy haciendo que le estoy dando esa confianza (Entrevista maestra grupo n.1).

A través del proceso de resolución de conflictos que se lleva en el sistema High Scope, la maestra logró crear estrategias que pudieron adaptarse al grupo de Mauricio de acuerdo a las necesidades que se iban presentando con sus alumnos. En este punto la maestra nos comenta:

En el sistema High Scope proponen una serie de pasos para resolver los problemas y la resolución de conflictos de un libro de Betsy Evans muy bueno y de ahí nosotros hemos creado estrategias para que estos conflictos tú le vayas dando un seguimiento entonces yo por ejemplo tengo esto que se llama "diálogos con la maestra" en este caso los niños vienen conmigo cuando hay un conflicto

donde hay que poner un acuerdo para que eso no suceda o para que eso vuelva a suceder depende de lo que pase (Entrevista maestra grupo n.1).

La maestra desarrolló en varias ocasiones con Mauricio los "Diálogos con la maestra" dando un seguimiento constante que ayudó al niño a poder solucionar futuros conflictos tomando las herramientas antes adquiridas y sobre todo a crear conciencia de sus actos.

"Tengo a Mauricio que hace poco empezó a golpear a los demás a veces de manera impulsiva y a veces sin ningún motivo, el primer motivo de la entrevista fue: " Estoy aquí porque golpee a Mael" y el que ellos lo escriban también les permite como escribir darse cuenta hacer conciencia de lo que están haciendo y Mauricio me pone en sus acuerdos dice que cuando me molesten le digo a la maestra porque él me dijo " que te voy a decir a ti y tú me ayudas " (Entrevista maestra grupo n.1).

En un segundo acercamiento con Mauricio la maestra comenta:

... entonces hace poquito hubo otra situación en las que él estaba formado y él en su imaginación estaba pensando en alguna caricatura y que por eso le golpeó a Franz entonces esa ya es una situación diferente entonces pusimos aquí motivo (señalando la hoja de diálogos...) "golpeé a Franz porque estaba jugando" entonces él lo pudo escribir porque se dio cuenta de que no era lo mismo porque lo

habían molestado y su acuerdo fue no molestar a nadie, él es muy concreto y luego, luego dice “ bueno ok, Ok no voy a molestar a nadie ”

La próxima vez que yo vea a Mauricio yo se lo voy a enseñar y esto bueno nosotros si nos hemos dado cuenta de que a los niños le apoya mucho porque van creando conciencia de sus actos a veces dicen “ hay es que yo no me acuerdo que hayamos hecho un acuerdo ”y entonces cuando tu les enseñas y está escrito con su letra dice. “ hay si” si es cierto, si puse eso y que ya no voy a pegar “ bueno esta es una estrategia que se trabajan con todos los niños no solo con los niños con N.E.E. (Entrevista maestra grupo n.1).

Como puede observarse las estrategias de resolución de conflictos que la maestra puso en acción no es exclusiva para los niños con necesidades educativas especiales, sino que es una estrategia que forma parte del planteamiento curricular del Sistema High Scope.

Además de sus avances en la tolerancia a la frustración, Mauricio logró tener más concentración a la hora de elaborar sus actividades por varias razones:

Una de estas razones es el hecho de que la rutina Diaria que maneja el Sistema High Scope no permite periodos de trabajo largos y al término de cada uno hay un periodo llamado de transición en donde los niños cambian de actividad a través de una acción específica que la maestra incorpora.

Cada una de las actividades de la rutina diaria están marcadas por tres periodos, por lo que para Mauricio, y el grupo en general, es más fácil seguir la actividad y por lo

tanto incrementar su atención. También se propicia que la maestra tenga reflexiones con cada uno de los niños o con el niño que lo requiere dependiendo del contenido.

... es grupo grande o actividad colectiva donde se trabaja con todos los niños y muchas veces en este tipo de actividad se le cede el control a los niños o sea se les deja que elijan lo que ellos les hagan un dictado a sus compañeros por ejemplo o así.

En grupo pequeño yo tengo dos o tres mesas alternas en una yo dirijo y pongo una actividad de aprendizaje activo en donde debe de haber por ejemplo cinco elementos como es manipulación, elección, lenguaje, el apoyo de un adulto, y materiales suficientes para todos Y en el último hay un trabajo individual ya sea en la libreta o de las actividades que nos ponemos hacer Entonces esos son los tres periodos que finalmente hacen que la actividad sea muy rica. Que no están todo el tiempo sentados los niños copiando o haciendo una actividad dirigida, ellos pueden elegir y manipular y para los niños es muy interesante (Entrevista maestra grupo n.1).

El orden en que se lleva acabo la rutina diaria depende de las características de cada grupo.

Todos los días en las mañanas tengo matemáticas bueno también se toma en cuenta los periodos de atención más fuertes de los niños que es la primer hora entonces por eso le doy importancia a este tiempo(Entrevista maestra grupo n. 1).

Esta organización de los tiempos permitió equilibrar el trabajo colectivo con el trabajo individual, atender las necesidades del grupo como tal y las necesidades específicas de cada alumno en lo particular. A lo largo de las observaciones se hizo evidente que la maestra no realizó un programa específico para atender las necesidades de Mauricio, sino que diversificó las actividades para que todos los niños alcanzaran las competencias señaladas por el programa.

En ocasiones la maestra decidió su actuación a partir de las necesidades de algún alumno en particular (Mauricio u otros), sin embargo, las actividades se desarrollaron de manera colectiva y en el trabajo individual se atendía lo específico de cada alumno.

Otra razón que le ayudó a Mauricio a desarrollar su capacidad de concentración fue el hecho de que en cada uno de los periodos en donde se aplican las competencias que marca el programa, los contenidos se aplican de manera global:

Algunos contenidos que tienen que ver por ejemplo con informática, pero eso yo lo incluyo dentro de lo que es lengua. Porque a mi me apoya en las cuestiones de lecto-escritura, de ciencias y en ese mismo programa vienen algunas actividades de matemáticas y entonces yo no lo veo como algo externo, o sea lo tienen parte (Entrevista maestra grupo n.1).

Esta forma global de atender los contenidos permitió que Mauricio mantuviera su interés ya que se iban presentando en todas las actividades, y varias de estas eran de profundo interés para él, como es el caso del área de Lenguaje y Matemáticas.

En resumen para Mauricio fue muy favorable la organización de la actividad didáctica que se sigue en el Sistema, y para la maestra no representó un trabajo “extra” a su actividad cotidiana.

5.2. Roberto: *“las personas de otros países hablan otros idiomas pero de sentimiento somos iguales”*

Roberto nació el 25 de abril de 1998 forma parte de una familia de nivel socioeconómico medio –alto y esta formada por el padre, la madre y un hermano mayor que le lleva tres años a Roberto. Su educación comenzó en un jardín de niños particular donde realizó su segundo y tercer año de preescolar su desempeño en este nivel fue considerado por sus maestras como deficiente.

Roberto continuó su educación primaria en otro Colegio Particular Sierra Gorda cuyo currículo esta dirigido por el sistema High Scope, concluyó el primer grado sin haber culminado su proceso de lecto-escritura según su expediente escolar.

En el mes de Noviembre del ciclo escolar 2004-2005 los adultos encargados de la educación de Roberto (directora, maestra de español, maestra de inglés) deciden platicar con los padres de familia con el fin de ayudarlo a avanzar en su proceso de adquisición de la lecto-escritura. En este mismo año se produce la separación de los padres de Roberto y los niños quedan a cargo de la madre, lo cual complicó la situación para el niño.

En el segundo año de primaria Roberto continúa en el mismo Colegio, con el mismo grupo de niños y con la misma profesora a su cargo lo cual le da continuidad a su formación y desarrollo mostrando algunos avances en el proceso de aprendizaje de la escritura, que no fueron suficientes con relación a las competencias que marca el programa para este grado.

Como resultado de lo anterior, al niño se le han realizado evaluaciones cuyas fechas son del 7, 14, 21 y 28 de Noviembre del 2006 y 10 de enero del 2007 efectuadas por una neuropsicóloga. Con estos estudios se pudo conocer que Roberto presenta un Cociente de Inteligencia Global correspondiente a la categoría normal promedio y el siguiente perfil neuropsicológico:

- Trastorno específico del aprendizaje manifestado por una dislexia del desarrollo de intensidad severa en el desarrollo de su lectura en los niveles fonológico (paralexias semánticas) de fluidez y semántico (comprensión de lo leído) y moderada en el desarrollo de su escritura en los niveles fonológico (paragrafías fonémicas), ortográfico, sintaxis y productividad y un déficit moderado para el desarrollo de las matemáticas.
- Déficit moderado en su tiempo de atención- concentración.
- Déficit moderado en su memoria a corto plazo en el aspecto secuencial auditivo.
- Déficit en el desarrollo de su lenguaje: discreta en los aspectos fonológico, receptivo, fonológico, a la denominación. Y adecuada en los aspectos de sintaxis, semántico y pragmático.
- Déficit discreto en el desarrollo de sus habilidades viso espaciales y viso constructivas y un adecuado desarrollo de sus habilidades viso perceptuales.

...ante el ciclo escolar 2005-2006 la directora, los padres de familia y la profesora trabajaron tomando en cuenta las recomendaciones realizadas por la Neuropsicóloga. Este trabajo consistió en estar pendientes de las actividades de Roberto para ayudarlo a incrementar sus periodos de concentración, como por ejemplo cuidando que el espacio donde el trabajara estuviera libre de otros estímulos y poniendo música de fondo agradable.

Estas acciones podrían considerarse como adecuaciones de acceso al currículo en el aula desde la perspectiva de la integración educativa, sin embargo, es importante señalar que una parte importante en el sistema High Scope es el acomodo del salón permitiendo a cada niño tener su espacio para trabajar, con ventilación, iluminación y marcado por diferentes áreas. La música es un recurso cotidiano en el aula y se utiliza con el propósito de marcar transiciones en las actividades, los niños proponen o llevan la música que desean escuchar, en este caso la directora sugirió a todos los salones que se llevara música instrumental o diferente a la que se escucha en casa. En consecuencia puede decirse que en el caso de Roberto las acciones emprendidas no fueron extraordinarias.

En casa se trabajó con la televisión procurando que al término del programa se tuviera una pequeña conversación acerca de lo que se vio, para acostumbrarlo a mantener su atención, ejercitar la memoria y desarrollar su lenguaje.

Los tiempos divididos en los grupos pequeños y los diferentes periodos de la rutina diaria que se maneja en el sistema High Scope permitían que Roberto tuviera

A través de las reuniones que se mantuvieron con los padres de familia y las evaluaciones que se les entregaron cada semestre en donde se les mostraron las habilidades que iba desarrollando Roberto a través de los contenidos que se estaban manejando durante el curso, se pudo establecer una comunicación efectiva y apoyar el trabajo tanto de la escuela como en la casa y viceversa.

Durante el ciclo escolar 2005 -2006 en el aspecto de Lenguaje se trabajó con el Español y con un segundo idioma que en este caso fue la lengua Inglesa.

Durante el primer semestre los contenidos que se manejaron fueron

- Reconocimiento de los sonidos de las grafías y escritura de palabras cortas con apoyo de imagen.
- Creación individual o colectiva de historias incluyendo personajes y una secuencia cronológica. Descripción de personajes por escrito .
- Elaboración de diferentes textos identificando la función de cada uno.

En estos contenidos Roberto escribió palabras cortas con apoyo de imagen, elaboró carteles, avisos, cartas y textos informativos haciendo uso de escritura no convencional y pudo identificar sucesos de una historia: primero, después y al final con imagen e utilizó adjetivos para describir personas, animales o cosas. Por ejemplo: "*Esta muchacha es rubia y fea*" (Registro diario octubre-05).

Durante el segundo semestre se vieron diferentes contenidos que tienen que ver con el desarrollo de la pronunciación y fluidez de su expresión, para lograrlo los adultos propiciaban la interacción y Roberto tuvo la oportunidad de participar en conversaciones con otras personas, por ejemplo la maestra reporta en sus observaciones:

Roberto comenta a uno de sus compañeros "¿Qué te parecen las películas de guerra? para mí son las mejores" (Registro diario abril-06).

En el Intercambio de opiniones en pequeños grupos de alumnos a partir de un tema y a través de diferentes actividades, como un debate, Roberto contribuyó con ideas a la discusión del grupo como lo resalta la maestra en sus observaciones: *Roberto dice: "las personas de otros países hablan otros idiomas pero de sentimiento somos iguales" (Registro diario mayo-06).*

En el contenido de la escritura y la narración de vivencias y sucesos cercanos Roberto escribió palabras para manejar una situación práctica por ejemplo: *Durante la planeación en el P-T-R escribe: "voy a jugar con la pelota con Milenko" (Registro diario mayo-06).*

Para la lectura de textos Roberto leyó y escucho a otros leer en un contexto específico. Incluso en el segundo idioma logró desarrollar niveles de comprensión importantes de las características del idioma como el significado de las palabras, en este periodo los días de la semana y los meses del año. Ejemplo: *"Miss, ¿Cómo se dice Enero en Ingles?.preguntó, "January" respondió el adulto. Rodrigo corrió a decirles a sus compañeros de mesa: " Se dice January" (Registro diario enero-06).*

En verbalización de números Roberto cuenta hasta el número treinta, y en la identificación de significados de los verbos ya reconoce algunos de éstos. La maestra lo registra de la siguiente manera: *En una ocasión se acercó al adulto y dijo: "Miss, ya sé cómo se dice correr en inglés" A "¿Cómo?" R: "Run" (Registro Diario mayo-06).*

Cuadro No.19 Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas por Roberto en el área de Lengua

Competencias	Ciclo Escolar 2005-2006 1º. semestre	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 2º. Semestre
Reconoce los sonidos de las grafías y escribe palabras cortas con apoyo de imagen.	Español Escribió palabras cortas con apoyo de imagen .	Desarrollo de la pronunciación y fluidez de su expresión.	Español Roberto participó en conversaciones con otras personas, por ejemplo le dice a Alex, "que te parecen las películas de guerra para mí son las mejores" (12-04-06)
Creación individual o colectiva de Historias incluyendo personajes y una secuencia cronológica.	Identificó sucesos de una historia: primero, después y al final con imagen.	Intercambio de opiniones en pequeños grupos de alumnos a partir de un tema	En un debate en el salón Roberto contribuyó con ideas a la discusión del grupo. dice: "las personas de otros países hablan otros idiomas pero de sentimiento somos iguales"(30-05-06 G)
Descripción de personajes por escrito.	Utilizó adjetivos para describir personas, animales o cosas, por ejemplo dice a sus compañeros:" Esta muchacha es rubia y fea"(Lengua,12/0ct/05)	Escritura Y narración de vivencias y sucesos cercanos.	Escribió palabras para manejar una situación práctica, durante la planeación en el P-T-R escribe: "voy a jugar con la pelota con Mile" (P-T-R 04-05-06)
Elaboración de diferentes textos identificando la función de cada uno.	Elaboró carteles, avisos , cartas y textos informativos haciendo uso de escritura no convencional.	Lectura de textos.	Leyó y escuchó a otros leer en un contexto específico.
Identificar las diferencias, la realidad y fantasía.	Inglés Clasificó de manera adecuada las historias reales de las fantásticas(Reality-fantasy) Y definió los elementos de cada una.	Participa en conversaciones y lee en diferentes contextos.	Inglés Roberto se metió en el proceso de la lecto-escritura Escuchó a otros leer y leyó oraciones sencillas en inglés.
Identifica el significado de las palabras del vocabulario.	Ha mejorado su escritura en inglés y ahora se interesa por saber como se dicen las palabras: " Miss,¿Cómo se dice Enero en Ingles?,preguntó."January" respondió el adulto.Rodrigo corrió a decirles a sus compañeros de mesa " Se dice January"	Identifica el significado de las palabras del vocabulario de una lectura.	Identificó la manera correcta de decir los días de la semana y los meses del año.
		Verbalización de números.	Aprendió a contar en el idioma inglés del 1 al 30.
		Identifica el significado de los verbos del vocabulario	Reconoció verbos, en una ocasión se acercó al adulto y dijo: "Miss, ya sé cómo se dice correr en inglés" A "¿Cómo?" R. "Run" (25-05-06.)

De los contenidos del primer semestre, en matemáticas, en la construcción y observación de cuadrículas para formar series de 2 en 2 de tres en tres, realizó series de 2 en 2, 3 en 3, hasta 10 en 10. Ejemplo: Dice " Ya entendí cuánto es dos más dos más dos así "(Registro diario enero-05).

En la utilización del algoritmo de la suma con transformación para resolver problemas Roberto logró resolver sumas de dos y tres dígitos sin transformación. La resolución de problemas con apoyo en el uso de monedas y billetes lo logró sin dificultad. Durante el segundo semestre Roberto trabajó en la formación de cantidades llegando a tres cifras. Ejemplo: *“yo tengo 754 porque tengo siete centenas, cinco decenas y seis unidades” (Registro diario febrero-06)*. También identificó patrones para resolver tablas de sumar y el cuadro de multiplicaciones y realizó actividades de agrupación y arreglos rectangulares.

Algunos de los contenidos que Roberto desarrolló durante el primer semestre en Ciencias fueron:

- Identifiquen el tiempo y registro de cambios.
- Conozcan los cambios que han ocurrido a lo largo del tiempo en las personas, paisajes, costumbres y fiestas de la localidad.
- Reconozcan y representen los espacios en un plano con orientación a los puntos cardinales.

Roberto lo logró, observó y registró cambios, mostró datos encontrados, reportó observaciones a través de texto o dibujo y organizó información para hacer conclusiones e identificó puntos cardinales, símbolos patrios y características de su localidad. Durante el segundo semestre Roberto alcanzó a identificar las características de la localidad: clima, suelo, plantas y animales así como el tiempo y registro de cambios y la utilización del método científico e instrumentos de laboratorio. A través del reconocimiento de diferencias y similitudes en los diferentes tipos de suelos, Roberto

elaboró una composta y registró cambios durante seis semanas, trabajó en un Proyecto para analizar el tipo de suelo de su localidad”

Trabajó usando los pasos del método científico realizando distintas pruebas para comprobar hipótesis hechas previamente. Usó los sentidos para investigar, explorar y observar el mundo. Recolectó materiales de varios tipos e hizo observaciones sobre colores, formas y figuras. Usó instrumentos para apoyar sus observaciones y utilizó nombres científicos para nombrar las cosas.

Cuadro No.20. Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas por Roberto en Matemáticas

Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 1º. Semestre	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 2º. semestre
Construcción y observación de cuadrículas para formar series de 2 en 2 de tres en tres.	Realizó series de 2 en 2, 3 en 3, hasta 10 en 10 por ejemplo: Dice: " Ya entendí cuanto es dos más dos más dos así "(20/oct/ 05)	Relación entre el nombre de los números de cien en cien y uso su representación numérica convencional en diversas situaciones.	Trabajó en la formación de cantidades de tres cifras, dice: "yo tengo 754 por que tengo siete centenas, cinco decenas y seis unidades"(G.P MAT 25-03-06)
Utiliza el algoritmo de la suma con transformación para resolver problemas.	Resolvió sumas de dos y tres dígitos sin transformación.	Resolución de sumas con apoyo, en el uso del material concreto.	Identificó patrones para resolver tablas de sumar y el cuadro de multiplicaciones.
Resolución de problemas con apoyo en el uso de monedas y billetes.	Utilizo el valor de monedas y billetes para resolver problemas de dinero.	Identificación y ubicación en el cuadro de multiplicaciones en números menores del cien que se relacionan con arreglos rectangulares o cuadros.	Realizó actividades de agrupación y arreglos rectangulares
Identificación del tiempo y registro de cambios. Conocer los cambios que han ocurrido a lo largo del tiempo en las personas, paisajes, costumbres y fiestas de la localidad.	Ciencias Observó, registró, cambios, mostró datos encontrados, reportó observaciones a través de texto o dibujo y organizo información para hacer conclusiones.	Identificar características de la localidad: clima, suelo, plantas y animales.	Ciencias Reconoció diferencias y similitudes en los diferentes tipos de suelos.
		Identificación del	Elaboró una composta y registró cambios.

<p>Reconocimiento y representación de espacios en un plano con orientación a los puntos cardinales.</p>	<p>Identificó puntos cardinales, símbolos patrios y características de su localidad</p>	<p>tiempo y registro de cambios Identificación de aplicaciones científicas en el trabajo cotidiano</p> <p>Uso del método científico.</p> <p>Reconocimiento y uso de los sentidos para conocer el medio. Identificar las características de los objetos y hacer registros.</p> <p>Utilizar instrumentos de laboratorio.</p>	<p>durante seis semanas. Trabajó en un Proyecto para analizar el tipo de suelo de su localidad”</p> <p>Trabajó usando los pasos del método científico realizando distintas pruebas para comprobar hipótesis hechas previamente.</p> <p>Usó los sentidos para investigar, explorar y observar el mundo. Recolectó materiales de varios tipos e hizo observaciones sobre colores, formas y figuras.</p> <p>Usó instrumentos para apoyar sus observaciones y utilizó nombres científicos para nombrar las cosas.</p>
---	---	--	---

En la Motivación e iniciativa Roberto indica, con una frase corta su elección de la actividad, el lugar donde realizarla, o con qué compañeros:

En el periodo de PTR planeó y realizó una actividad trabajando en el área adecuada, respetando materiales y tiempos para trabajar. Por ejemplo: *Roberto dice “ Hoy voy a hacer unas garras y una espada, necesito palitos, cinta y cartón en el área de arte con Milenio” (Registro diario enero-05).*

Roberto escucha con atención lo que dicen otras personas, pide la palabra y expresa su opinión sobre asuntos que conoce, por ejemplo: *Roberto proporcionó ayuda a un compañero por iniciativa propia, durante una actividad de arte ayuda a limpiar la mesa de Alex al ver que él todavía tenía trabajo pendiente (Registro diario febrero-06).*

Cuadro No.21. Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas por Roberto en Motivación e iniciativa.			
Competencias	Ciclo escolar 2005-2006. 1er semestre	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 2º.semestre
Indica, con una frase corta su elección de la actividad, el lugar donde realizarla, o con qué compañeros	En el periodo de PTR planeó y realizó una actividad trabajando en el área adecuada, respetando materiales y tiempos para trabajar. Roberto dice: “ Hoy voy a hacer unas garras y una espada, necesito palitos, cinta y cartón en el área de arte con Milenio”	Escucha con atención lo que dicen otras personas, pide la palabra y expresa su opinión sobre asuntos que conocec.	Roberto proporcionó ayuda a un compañero por iniciativa propia, durante una actividad de arte ayuda a limpiar la mesa de Alex al ver que el todavía tenía trabajo pendiente. (TALLER DE ARTE 04-05-06).

En sus relaciones Sociales Roberto solicita la ayuda del adulto en la resolución de un conflicto con otro niño, además inicia interacciones con adultos como se muestra a continuación: *Roberto dice: “Miss a ti también te gusta el señor de los anillos si contesta la Miss- a mi también dice Rodrigo me gusta mucho la música y los personajes” (Registro diario febrero-06)*. Roberto inicia y mantiene interacciones con otros niños, por ejemplo: *Roberto trabajó con otro niño en un proyecto, en ciencias elaboraron pruebas de tamiz y sedimentación a los diferentes tipos de suelos en parejas (Registro diario enero- 06)*.

Cuadro No.22. Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas por Roberto en relaciones sociales.			
Competencias	Ciclo 2005-06 1er S.	Competencias	Ciclo 2005-062º semestre
Solicita la ayuda de un adulto para resolver conflictos con otros niños	Roberto solicita la ayuda del adulto en la resolución de un conflicto con otro niño.	Inicia interacciones con adultos. Mantiene interacciones con otros niños.	Roberto inició una conversación con un adulto, dice: “Miss a ti también te gusta el señor de los anillos – si contesta la Miss- a mi también dice Rodrigo me gusta mucho la música y los personajes” (G.P. LENGUA 17-02-06) Roberto trabajó con otro niño en un proyecto, en ciencias elaboraron pruebas de tamiz y sedimentación a los diferentes tipos de suelos en parejas.

En su movimiento Roberto realiza movimientos complejos como lo señala su maestra: *Roberto mostró coordinación en una actividad atlética de uno o dos pasos (Registro diario 06).*

Cuadro No.23. Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas por Roberto en Representación Creativa, música y movimiento		
Roberto	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 Primer semestre
Representación creativa y música y movimiento	Realiza movimientos complejos (brinca, patea una pelota caminando).	Roberto mostró coordinación en una actividad atlética de uno o dos pasos.

Durante el ciclo escolar 2005-2006 Roberto tuvo cambios notorios en el área de lenguaje.

...por ejemplo "Rodrigo escribió palabras cortas con apoyo de imagen "osea que esto ya es importante antes Rodrigo no escribía nada y ahorita yo estoy haciendo ver que Rodrigo tiene esta fortaleza y él ya me esta escribiendo con apoyo de imagen (Entrevista maestra grupo n.1).

Una parte importante que el sistema apoya son las relaciones sociales, de ahí que es un sistema de aprendizaje activo, lo cual permite que Roberto siga enriqueciendo su lenguaje respete turnos y sea tolerante a los diferentes puntos de vista y sobretodo se sintió libre y con la confianza de preguntar a sus compañeros y adultos muy específicamente en su escritura...*también en el sistema High Scope es importante el lenguaje pero bueno respetando también el trabajo de los demás... (Entrevista maestra grupo n.2).*

...yo busco es un ambiente positivo donde se les da a los niños como decir si vas a decirle algo a alguien que sea algo bueno, evitamos yo a mí evito las burlas osea cuestiones que entre los niños muy comunes

pero que se eviten precisamente para no hacer diferencias , el niño que sabe más y el niño que sabe menos osea aquí todos venimos a trabajar y todos venimos a experimentar y no hay una categoría, ni esta la fila de los mejores , no hay ninguna diferencia en ese sentido, se maneja pues una equidad en el salón partiendo del respeto a los demás... (Entrevista maestra grupo n.2).

En este sistema las actividades son planeadas en forma general y se dan opciones para que los niños también puedan opinar y decidir acerca de la planeación realizada para llevar a cabo la actividad, este le permite a Roberto conocer sus fortalezas y tratar de alcanzar algunas que le son difíciles como la escritura

...de hecho a ellos no les gusta por ejemplo que planee una actividad diferente y no les gustó el hecho de que va a ver tu vas a hacer esto y entonces nada más un día dijo un niño "bueno yo sí porque no puedo hacer lo otro" porque tenían los otros que redactar y a él le puse completar unas palabras como ahorcar y entonces tenían que buscar las letras para lo que es la lectura, pues ahora si lo que quería era que lograrán leer y escribir ,y un niño por ejemplo Roberto el sí dijo " No a mí sí déjame esto y Marifer y otros chavos dijeron " No a mí no me gusta" y de hecho se apuraron para alcanzar a su grupo en el caso de lecto-escritura ... (Entrevista maestra grupo n.1).

En el caso de Roberto se le apoyó en la parte emocional ya que en ese año él vivió la separación de su padres, en el sistema High Scope los adultos deben de estar atentos y conocer las necesidades de sus alumnos cómo con Roberto....buscamos mucho dialogar o tener un lenguaje con

los niños en el sentido de que observamos mucho sus sentimientos como llegan a la escuela , nos acercamos a ellos, este vemos que es lo que tienen por que principalmente no nada más los niños con una N.E.E. sino cualquier niño puede estar pasando por un problema familiar fuerte o algo y entonces buscas una interacción positiva de manera que te acercas a ellos y buscas como que saquen sus sentimientos para que eso que los hagan estar mejor (Entrevista maestra grupo n.2)

En general las acciones que ayudaron a Roberto a ir poco a poco mejorando su lecto- escritura se pueden considerar como parte del currículo de High Scope , son acciones que se realizaron con cada uno de los integrantes del grupo de segundo grado y en el caso de los contenidos no se realizaron adecuaciones a los elementos del currículo, por el tipo de planeación que se manejó.

5.3 Armando: “*porque cuando ellos hacen eso, yo los perdono*”

Armando nació en San Luis Potosí S. L. P. el día veintiuno de Diciembre del 1996, forma parte de una familia de nivel socioeconómico medio –alto conformada por sus padres e familia un hermano mayor y él. La dinámica familiar está muy definida en donde el padre trabaja hasta tarde, y la madre es la encargada de la casa.

A la edad de tres años inició su educación en un Jardín de niños particular, donde desde su comienzo se observó rasgos de inatención. En el 2004 entra al Colegio Sierra Gorda para iniciar su educación Primaria donde recibe una educación de aprendizaje activo por la curricula que se maneja en la institución. En el primer semestre el niño no manifestó actitudes diferentes al promedio del grupo, a mediados

del ciclo escolar fue cuando Armando comienza a tener dificultades con sus compañeros ya que ellos comienzan a quejarse con la maestra encargada del grupo de que Armando los distrae mucho y que no respeta los acuerdos del salón.

A partir de esta situación se platica con los padres de familia la situación que se estaba presentando, pero ellos justifican la actuación de su hijo comentando que: *"En el colegio anterior los limites estaban muy marcados y eran rígidos, aquí tiene que elegir lo cual le implica un reto más grande"* (Entrevista maestra grupo n.1 Se les recomienda a los padres la realización de un estudio psicológico, y fue entonces cuando Armando recibe atención por parte de una Neuropsicóloga y se hace una evaluación inicial donde su diagnóstico es: Trastorno por déficit de atención del tipo inatento.

Al momento de realizar la evaluación, la dinámica familiar se torna un poco complicada, los padres de Armando comienzan a tener dificultades en su relación como pareja. La mamá presenta rasgos de depresión según comenta la Neuropsicóloga que atendió a Armando, se sentía desatendida, le exigía a Armando pero no era una adecuada monitora para el niño pues no había claridad en las reglas de la casa, y había una constante comparación entre hermanos. El hermano mayor también fue diagnosticado en otro momento con TDA pero en su caso no tenía ningún problema en la parte cognitiva por lo que su rendimiento escolar siempre era bueno y los padres de familia querían los mismos resultados para Armando. Esta situación complica la terapia con la neuropsicóloga para Armando. Algunos de los resultados encontrados en la Evaluación de Armando se presentan a continuación:

En su atención: Su volumen fue reducido, no podía captar más de dos instrucciones a la vez. En la inhibición le cuesta trabajo eliminar los estímulos a su alrededor para realizar una actividad y la habituación era corta para realizar sus actividades escolares, le cuesta trabajo terminar lo que empieza, se mueve constantemente y utiliza un habla pública para regular su proceso de atención.

En el proceso de información: Sus procesos visuales resultaron ser buenos, pues logró hacer una discriminación de figuras y formas, al igual en los procesos de análisis y síntesis en la reproducción de modelos. Mostró dificultades en la posición del espacio pues invertía letras como p por q así como algunos números como 6 y 9. Su proceso auditivo tampoco presentó dificultad en la asimilación de palabras específicas pero sí en palabras similares.

El aspecto motor grueso, la fuerza, resistencia y equilibrio se encontraron adecuados a su edad. En su coordinación, le costaba trabajo realizar secuencias de movimientos y rutinas rítmicas. Todo lo que implicaba secuencia era complicado para Armando como ejercicios que implicaba ritmos. En su motricidad fina Armando elabora un trazo rígido por lo que su escritura era lenta lo que implica un atraso en las tareas de este tipo.

La parte motivacional: era muy baja muy específicamente en las tareas relacionadas con la lectoescritura, en las matemáticas presentó más habilidades. También mostró interés en las tareas relacionadas con la ciencia le gusta manipular materiales y experimentar con ellos.

En los procesos de escritura, aunque Armando ya era alfabético, en ocasiones omitía grafías y le costaba trabajo realizar la segmentación en la escritura. Presentaba dificultades en los aspectos formales: ortografía, puntuación etc. Sus redacciones eran lineales en oraciones, no en aspecto global. La lectura era lenta con relación a su nivel de desarrollo, no tenía fluidez sobre todo en palabras polisilábicas. Era un lector inafectivo pues no existía una comprensión del texto.

En el lenguaje no presentó dificultades en la parte fonológica, motor (articulación) pero aún no estaba consolidado. La sintaxis era correcta utilizaba todos los elementos gramaticales. Su vocabulario era adecuado, realizaba adecuadas descripciones. En la semántica usaba tópicos conversacionales. En la pragmática manejaba discursos como diálogo espontáneo, narraciones, descripciones, preguntas, respuestas, afirmaciones, la información que proporcionaba era relevante pero no muy clara. En conclusión su lenguaje le servía para comunicarse pero hubo aspectos por trabajar pues mostraba en ellos un referente de inmadurez.

En la parte emocional, Armando se percibía como un niño aún pequeño. Tenía poca tolerancia a la frustración, muy demandante y no perseverante en sus actividades. No hacía un buen uso de la canalización de la ansiedad. Ante cualquier tarea mostraba un mecanismo de evasión: "No puedo". Le costaba trabajo seguir turnos y su ritmo de aprendizaje era lento y pausado por la misma distracción.

La neuropsicóloga recomendó enfocarse en los procesos atencionales, el procesamiento de la información, y su lecto-escritura. Se sugirió a los padres de familia que tenían que estar más atentos a las actividades escolares y realizar reglas específicas

para un mejor manejo conductual. Para la escuela se recomendó el uso de un diario donde la maestra escribiera lo que sucedía cotidianamente y que fuera relevante. Para que Armando pudiera realizar su terapia (que se realizó durante el ciclo 2005- 2006) la Neuropsicóloga visitaba de manera periódica a la Institución y platicaba con los adultos encargados de la educación de Armando. De manera informal el profesor también hablaba periódicamente por teléfono con la neuropsicóloga, con el fin de encontrar más herramientas para el trabajo en el aula con Armando. El profesor también escribía en una hoja, las actividades que se tenían que apoyar en casa (tareas) para que los padres de familia que la solicitaran, entre ellos estuvieron los padres de Armando.

Un aspecto que favoreció el desarrollo de Armando fue el trabajo en los grupos pequeños, pues el niño tenía la posibilidad de aprender de sus compañeros más avanzados en las actividades que se estuvieran trabajando, el mismo Armando apoyó varias veces a sus compañeros en los proyectos de ciencias, pues ésta era un área en la que él solía destacar.

Mediante la estrategia de las transiciones establecidas en la rutina diaria, se podía segmentar las actividades con el fin de que Armando y sus compañeros llevaran su propio ritmo de trabajo y no se quedaran atrás teniendo la oportunidad de recuperarse en ese tiempo o de realizar actividades cortas para que se pudieran terminar.

Otra acción importante del maestro era que él daba indicaciones al grupo y después preguntaba a los niños (en ocasiones a Armando) si habían comprendido la indicación. Durante el tiempo de Planeación Trabajo Recuerdo (PTR) Armando podía trabajar en Ciencias y aprovechar este espacio para reforzar a través de la ciencia otros

aspectos. Ejemplo: *Elaboró una composta y registró cambios durante seis semanas. Aquí reforzó su lectoescritura, lenguaje, representación creativa y su ubicación temporal*” Por medio de las estrategias mencionadas Armando logró durante el ciclo escolar 2005-2006 lo siguiente:

- Elaboró una historia e identificó: primero, después y al final con o sin imagen
- Utilizó adjetivos para describir personas, animales o cosas.
- Comenzó a elaborar carteles, avisos, cartas y textos informativos.
- Armando terminó trabajos de escritura por sí solo.
- Reconoció el uso de los sinónimos y antónimos en distintos contextos:

Armando dice: “aquí podríamos decir en vez de no te tires en el pasto, no te tires en el césped.. como los sinónimos” (Registro diario mayo-06)

“Miss hoy hay que jugar a los antónimos, tu dices algo y nosotros hacemos lo contrario” (Registro diario mayo-06).

- Elaboró encuestas para contestar preguntas sobre datos específicos.
- Redactó historias cortas respetando secuencia: primero, después y al final.

En la segunda lengua Armando aprendió el significado de las palabras del vocabulario al relacionarlas con dibujos e incluso es capaz de distinguirlas cuando se leen en voz alta. Logró dar secuencia a una historia (first, next y finally) y poco a poco ha ido aprendiendo a hacer enunciados. Armando reconoce las palabras opuestas en inglés. (opposites),e identificó las partes de una historia (First, Last, Finally). También reconoció los números en inglés y participó en canciones de Phonics; dentro de ellas clasificó los sonidos de las palabras en (long-a, long-e-, long-o).

Cuadro No.24. Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas por Armando en el área de Lengua

Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 1°.semestre	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 2°.semestre
	Español		Español
Creación individual o colectiva de Historias incluyendo personajes y una secuencia cronológica.	Elaboró una historia e identificó: primero, después y al final con o sin imagen.	Uso la escritura para comunicarse.	Armando terminó trabajos de escritura por sí solo.
Descripción de personajes por escrito a partir de la observación de una imagen.	Utilizó adjetivos para describir personas, animales o cosas.	Identificar y clasificar palabras con diferentes características, y hacer uso de ellas dentro de un contexto.	Reconoció el uso de los sinónimos y antónimos en distintos contextos.
Elaboración de diferentes textos identificando la función de cada uno.	Comenzó a elaborar carteles, avisos, cartas y textos informativos.	Escritura e interpretación de datos para elaborar una tabla o encuesta.	Elaboró encuestas para contestar preguntas sobre datos específicos.
		Creación individual o colectiva de <i>Historias</i> incluyendo personajes y una secuencia cronológica.	Redactó historias cortas respetando secuencia, primero, después y al final.
		<i>Intercambio</i> de opiniones en pequeños grupos de alumnos a partir de un tema.	Participó en debates compartiendo y defendiendo opiniones con sus compañeros sobre un tema específico, por ejemplo Armando dice: "yo creo que todos somos diferentes por afuera pero iguales por adentro" (25-05-06 G.G. LENGUA)
	Inglés		Inglés
Identifica el significado de las palabras del vocabulario de una lectura.	Aprendió el significado de las palabras del vocabulario al relacionarlas con dibujos e incluso es capaz de distinguir las cuando leemos en voz alta.	Reconocer el uso de los antónimos.	Armando reconoce las palabras opuestas en inglés. (opposites).
Identificación de la secuencia cronológica de un texto.	Da secuencia a una historia (first, next y finally) y poco a poco ha ido aprendiendo a hacer enunciados.	Identificación de la secuencia cronológica de un texto.	Identificó las partes de una historia (First, Last, Finally).
		Verbalización de números.	Reconoció los números en inglés y participó en canciones de Phonics; dentro de ellas clasificó los sonidos de las palabras en (long-a, long-e-, long-o).
		Uso de los signos de interrogación y exclamación en la elaboración de oraciones.	Identificó las oraciones en interrogativas y exclamativas.

Las competencias en el área de ciencias fueron las que más se desarrollaron pues le agradaba mucho participar en este tipo de actividades. Entre ellas están: realizó observaciones, registró cambios, mostró datos encontrados, reportó observaciones a través de texto o dibujo y organizó información para hacer conclusiones. Identificó puntos cardinales y los símbolos patrios y características de su localidad.

Reconoció diferencias y similitudes en los diversos tipos de suelos y elaboró una composta y registró cambios durante seis semanas. Trabajó en un Proyecto para analizar el tipo de suelo de su localidad". Trabajó usando los pasos del método científico realizando distintas pruebas para comprobar hipótesis hechas previamente. Armando usó los sentidos para investigar, explorar y observar el mundo y recolectó materiales de varios tipos e hizo observaciones sobre colores, formas y figuras. Armando usó instrumentos para apoyar sus observaciones y utilizó nombres científicos para nombrar las cosas e investigó características del sistema solar y elaboró una exposición para sus compañeros donde retomó datos importantes.

En la parte de iniciativa Armando indica con una frase corta su elección de la actividad, el lugar donde realizarla, o con qué compañeros. *En el periodo del P-T-R planeó y realizó una actividad trabajando en el área adecuada, sin respetar la mayoría de las veces materiales y tiempos para trabajar(Entrevista maestro grupo n.1)*

En sus relaciones sociales Armando resuelve conflictos con la ayuda de un adulto e inicia y mantiene una interacción entre sus compañeros. *La maestra dice La mayoría de las veces se relacionó con sus compañeros de forma positiva, cuando surgió algún conflicto buscó una manera para resolverlo o el apoyo de un*

adulto. (Entrevista maestra grupo n.1)

Cuadro No. 25 Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas por Armando en las relaciones sociales

Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 1º. semestre	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 2º. semestre
<p>Inicia interacciones con otros niños y trata de mantenerlas.</p> <p>Resuelve conflictos con la ayuda de un adulto.</p>	<p>La mayoría de las veces se relacionó con sus compañeros de forma positiva, cuando surgió algún conflicto buscó una manera para resolverlo o el apoyo de un adulto.</p>	<p>Muestra alguna persistencia intentando varios métodos para resolver un problema</p>	<p>En la solución de un conflicto Armando buscó el apoyo de un adulto y puso en palabras sus sentimientos, durante el recreo buscó a la Miss y dice:</p> <p>“ Miss estoy muy molesto porque no me quieren juntar, ya hable con ellos y no me entienden” la Miss le pregunta porque y le explica que no lo juntan porque no sigue las reglas y en eso comienza a llorar, ella le dice si se siente triste y dice “si porque cuando ellos hacen eso yo los perdono” esta bien vamos a hablar con ellos le dice la Miss(10-03-06</p>

Muestra alguna persistencia intentando varios métodos para resolver un problema.

“ Miss estoy muy molesto porque no me quieren juntar, ya hablé con ellos y no me entienden” la Miss le pregunta por qué y le explica que no lo juntan porque no sigue las reglas y en eso comienza a llorar, ella le pregunta si se siente triste y dice “si porque cuando ellos hacen eso yo los perdono” está bien vamos a hablar con ellos le dice la Miss(Registro diario marzo-06)

En su representación creativa Armando usó materiales para hacer o construir cosas que por lo menos tengan tres detalles representados (una casa con una puerta.

ventanas y chimenea). En Música responde al compás de las canciones o de la música instrumental con movimientos sencillos.

Cuadro No. 26. Competencias a desarrollar y competencias desarrolladas por Armando en representación creativa, música y movimiento

Representación creativa y música y movimiento	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 1º.semestre	Competencias	Ciclo escolar 2005-2006 2º.semestre
	Usar materiales para hacer o construir cosas que por lo menos tengan tres detalles representados (una casa con una puerta, ventanas y chimenea)	Armando usó varios materiales para crear algo con cuatro o más detalles estructurales y lo utilizó para una actividad deseada	Responde al compás de las canciones o de la música instrumental con movimientos sencillos.	Marca el ritmo de la música durante distintos periodos utilizando distintos materiales o marcando movimientos de un paso.
Indica con una frase corta su elección de la actividad, el lugar donde realizarla, o con qué compañeros.	En el periodo del P-T-R planeó y realizó una actividad trabajando en el área adecuada, sin respetar la mayoría de las veces materiales y tiempos para trabajar.	Misma competencia	Durante el recuerdo en el P-T-R Armando me dice: "Miss hemos encontrado varias soluciones para pegar: con resis, con pritt, con cinta, con hilo o con maskin... ah también con silicón."(04-07-06)	

Indiscutiblemente algo que le ayudó a Armando es la rutina diaria que marca el sistema High Scope .Con ella Armando avanzó en su autorregulación, en lograr finalizar sus tareas y el desarrollo de contenidos. La rutina del grupo de segundo grado que se seguía en el ese ciclo escolar contemplaba diferentes tipos de actividades como es el trabajo en equipo, individual, transiciones, etc como la maestra lo comenta:

...mi rutina lleva una círculo en la mañana que es el saludo en donde habamos del calendario y lo que te explican y luego viene una taller

les llamamos taller aquí en primaria lo que es el grupo grande , grupo pequeño y trabajo individual

Grupo grande es una actividad e donde los niños llevan el liderazgo y trabaja con todo el grupo y luego viene el grupo pequeño que son dos o tres grupos en donde tienen actividades diferentes en un acto estas dirigiendo donde hay manipulación , apoyo del adulto, materiales suficientes para todo que los niños reflexionen cada quien y ahí se da una interacción muy interesante en donde nosotras buscamos una interacción con los niños, y luego pasamos al trabajo individual en donde trabajan en libretas, que es una parte importante que ya el niño cubre ciertos parámetros de lo que debe de ser el ciclo escolar y por ejemplo eso se hace en matemáticas con sus transiciones y tienen educación física y luego un periodo de lengua o algún trabajo colectivo, luego vienen su recreo, luego viene el taller de Ingles , y luego viene un taller integrado aquí lo que estamos haciendo también es integrar materias para que uno como maestro le ayuda mucho abarcan más contenidos y otra por que los niños les gusta , el que por ejemplo hayamos hecho un texto informativo que es un contenido de español, Casi siempre son dos talleres al día(Entrevista maestra de grupo n.2).

Este tipo de rutina ayudó a Armando a trabajar los contenidos de una manera diferente y pudo ser capaz en determinado momento de trabajar sólo, terminar su actividad y aprender acerca de las competencias que marca el programa.

...yo se que hay actividades muy largas se van a cansar muy rápido, ya uno de ellos de repente se levanta porque se les dificulta le digo, si estoy como pendiente en ese sentido. De comprenderlos y buscar como actividades transitorias y luego ya que retomen lo que hacen po que finalmente lo que a mí y a la escuela si nos interesa que tengan el hábito de terminar sus trabajos que de repente es complicado para los niños que tienen un problema de atención o de hiperactividad o sea como se les dificulta estar sentado luego ya no terminan entonces aunque sea después pero que terminen(Entrevista maestra de grupo n.2).

El adulto planea las actividades sin ser complejas para que cualquier niño las pueda terminar y realizarlas lo más independientemente que se pueda y así la maestra pueda dar el apoyo al alumno que en ese momento lo necesite.

...Les pongo una actividad que ellos puedan hacer solitos esto es bueno porque trabajamos la autorregulación porque los niños aprenden a trabajar sin la presencia del adulto(...) (Entrevista maestra de grupo n.2).

La rutina High Scope permite que niños como Armando se interesen en los contenidos que marca la SEP a través de sus propios intereses y del trabajo global.

..Los más importante de esto es que los niños sienten que están hablando de un solo tema y no sienten todos los contenidos que estamos trabajando en el caso por ejemplo de los niños que tienen una característica especial o alguna N.E.E. bueno para ellos es

mucho más interesante porque no les estoy exigiendo un contenido específico sino ellos siguen hablando de un mismo tema y ya comienzan a desarrollar que si el cartel que si esto o el otro pero en base a un mismo tema y no sienten como pesado no(Entrevista maestra grupo n.1).

Se puede decir que en el caso de Armando, para que él trabajara y terminará y desarrollara los contenidos, no se tuvo que realizar alguna adecuación en los elementos del currículo, es decir no se alteraron los objetivos, contenidos ni las formas de evaluación. Además el niño logró seguir los acuerdos del salón a partir de la comprensión de la importancia de las normas.

En este capítulo se puede observar que el sistema High Scope no favoreció específicamente en algunas áreas a los alumnos con N.E.E., sino en todas las áreas en las que cada uno de los alumnos iba requiriendo en el transcurso del ciclo. Varios elementos que ayudaron a lograr esto fueron:

a) La actitud positiva de la maestra ante la diversidad, es decir la aceptación de las diferencias en sus alumnos ayudó a que todos los niños y niñas de este grado se sintieran parte del grupo y se trabajará armónicamente:

Mira, yo creo que en todos los grupos hay retos, creo en la diversidad, yo creo que tú como maestro tienes que estar abierto a tener niños diferentes, que no puedes pensar que puedes tratar a todos igual y tienes que dar tu atención necesaria a cada niño, que es algo muy complejo pero cuando por lo menos lo intentas y das tu máximo

esfuerzo si ves frutos. Mi reto fue darle la atención a cada niño

(Entrevista maestra grupo n.2)

Aun cuando se reconoce la complejidad de dar a cada uno de los niños una atención personalizada, la maestra lo toma como un reto en el cual se involucra crea nuevas estrategias para poder alcanzar la meta. Esta actitud positiva ante la diversidad se debe en parte a la formación que tiene el profesor.

Esta misma actitud la comparte la comunidad educativa que trabaja en el colegio Sierra Gorda mostrándose ante la sociedad como una institución abierta ante la diversidad, como es el caso del grupo de segundo grado de Primaria o el acoger alumnos de diferentes países. Los diferentes maestros que tuvieron contacto con este grupo comentan al respecto. El profesor de educación física dice:

Básicamente es trabajar atendiendo a la diversidad. todos los juegos y están diseñados están planteados de manera que se destaquen las habilidades y no las limitancias, hay una estrategia muy importante que cuando el juego esta tendiendo a que haya un ganador y un perdedor o que alguien se vaya con el sentimiento de derrota, rápidamente uno tiene que modificar el juego o la actividad esa fue el mayor reto o la mayor dificultad y cambiar la actividad sin estropear el ritmo del trabajo del grupo(Entrevista profesor de educación física n. 1).

Como el ejemplo lo muestra, el profesor de educación física busca en sus actividades la participación de todos los alumnos teniendo en cuenta las habilidades de cada niño.

La maestra de música también comparte esta otra visión inclusiva:

...que se trabaja todos por igual, no hacemos nunca diferencia que uno puede más que otro, yo creo que dentro de la música o dentro del arte en general, cada uno tiene sus capacidades especiales y sus aptitudes que puede que sean más en un niño que en otro pero no se hace la diferencia porque son juegos, por que todo mundo puede mover su cuerpo, porque todos pueden participar, todos cantan uno mejor que otro, unos podrán tener desarrollado más su oído que otro pero no hay distinción, todos participan y es la manera de integrarlos y de hacerlos sentir parte del grupo completo(Entrevista maestra de música n 1).

El maestro de teatro:

... En el caso de los niños con N.E.E., las dinámicas de trabajo se desarrollan a la par que los demás niños(Entrevista profesor de teatro n.1).

En el caso de estos dos profesores, la clase es pensada para todos los niños en general conociendo las habilidades de cada uno.

b) La evaluación continua a través de la observación diaria, con el fin de realizar una planeación para ayudar a cada niño en lo que requiere y potencializar sus habilidades, lo anterior a través de las diferentes partes de la rutina y dando un

seguimiento en casa. Esta evaluación es cualitativa se les entrega dos veces al año a los padres de familia y se realiza un plan de acción, para su continuidad:

..esto se les hace un reporte donde se les dice al papá qué avances ha tenido el niño que es lengua, matemáticas, música y movimiento, este en inglés, ciencias y qué otras relaciones sociales, y de representación creativa que son ahora, si, los aspectos que nos marcan High Scope que se den de estar trabajando

*Se entrega personalmente en entrevistas individuales donde yo le entrego su portafolio son todos los trabajos que respaldan las anécdotas y les entrega el disco donde hay imágenes y lectura de los niños para mí son como todas las evidencias que yo les puedo dar a los niños y pues lo más importante es que dentro de ese se hace un plan de acción de cada niño donde se va a seguir ciertas, ciertos puntos para trabajar, ya depende de las necesidades de cada niño
..(Entrevista maestra Jimena n.1).*

Como puede verse en el discurso anterior la evaluación que realiza la maestra Jimena es continua y para realizarse se utilizan diversas estrategias como el portafolio, las anécdotas y ejercicios han desarrollado los niños. Además la evaluación que utilizó es formativa puesto que a partir de ella se realiza un plan de acción para cada alumno que tiene sus necesidades de aprendizaje.

Los diferentes periodos de la rutina diaria: segmentación, el trabajo en pequeños grupos, trabajo individual, planeación-trabajo-recuerdo, círculo. En el mismo sistema High Scope está inmerso la visión de que no se necesitan realizar actividades diferentes para cada niño pues los diferentes periodos de la rutina ayudan a que no exista una segregación y a satisfacer a cada niño de forma independiente y colectiva. Es decir aunque cada actividad se planee por las necesidades de algún (s) niño(s) esta actividad ayudará a todos y cada uno de ellos.

VI. Consideraciones finales

En el presente trabajo se hizo evidente que el sistema High Scope ofrece una gama de posibilidades para la inclusión de los alumnos con N. E. E. que actualmente están inscritos en el Colegio Sierra Gorda. La Rutina Diaria, los niños se beneficiaron de la organización curricular flexible que ofrece el modelo y de las estrategias para el desarrollo de los aprendizajes que puso en marcha la maestra del grupo. La interacción adulto-niño, las formas de evaluación y el ambiente de aprendizaje que se construyó en el aula permitieron que todo el grupo de segundo grado se beneficiara en su proceso de desarrollo en todos los aspectos. Lo anterior permite considerar que en este colegio se hacen vigentes algunos de los principios que Stainback y Stainback (1990, p.8-11) considera necesarios para crear una escuela inclusiva.

- **Integrar alumnado, personal y recursos.** En el caso estudiado se incluyen en el proceso educativo tanto a los profesores, padres de familia y alumnos, por medio de diferentes tipos de interacción que puede ser entre profesor y alumnos, entre alumnos, entre los padres de familia con los profesores y con el resto de los adultos que trabajan en la institución educativa, esta interacción que se mantiene constante hace que se establezca un vínculo entre lo que pasa en el aula, en la institución y en casa y así cualquier necesidad que se pudiera presentar se ve afectada de manera positiva por la comunicación que hay.
- **Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario, y que todo el alumnado debe de aprender a lo largo de la escolaridad.** La institución Sierra Gorda tiene una filosofía que incluye a todos los

que forman parte de ella, y es conocida y aceptada por su población. Gracias al ambiente de aprendizaje que existe se trabaja en armonía la cual se propicia a través de diferentes estrategias como son los acuerdos del salón y la resolución de conflictos.

•

- **Mantener flexibilidad en estrategias y planificación.** En el grupo los niños van adquiriendo diferentes habilidades que les ayudarán en su vida futura, en los diferentes periodos de la rutina existen tanto trabajo individual y colectivo, enfocándose en las diferentes competencias más que en los diferentes contenidos, cada planeación puede ser modificada ya que es flexible según se vayan presentando las necesidades de cada alumno y en cada grupo.

La planeación de cada grupo es diferente, por la diversidad que se pudiera encontrar en cada salón y es organizada de manera única. Todos los grupos siguen estrategias tanto preventivas como en el trabajo diario, y cada uno de los adultos las va adecuando o cambiando conforma el ciclo escolar.

Jiménez y Vila (1996) también señalan algunas características fundamentales para las escuelas inclusivas.

- Interactuar con todos los elementos que formen parte de los niños: entorno familiar y social.
- La colaboración entre los integrantes del equipo educativo.
- Los objetivos de la educación van más allá del desarrollo de conocimientos.
- Currículo rico y significativo.

- La diversidad como fuente de aprendizaje.
- Promover el trabajo colaborativo entre el alumnado
- Evaluación en base al trabajo desarrollado por cada alumnado.
- Dar importancia a la educación en valores.

Como pudo constatarse en los resultados descritos, en el caso del colegio Sierra Gorda se encontraron estas características que desarrolla como parte del sistema High Scope, aquí es importante recordar que el sistema se creó, precisamente para atender a la población de niños en desventaja, sin embargo, actualmente se ha perdido de vista ese propósito inicial y el trabajo se enfoca más hacia la población regular, sin tomar en cuenta que puede ser un modelo que apoye la atención a la diversidad. Lo anterior puede considerarse como una limitante pues reduce el acceso de alumnos con capacidades diferentes, incluso los alumnos que constituyeron la parte central de este estudio se consideran como casos aislados.

Una de las cosas importantes a retomar en futuras investigaciones es el papel que desempeñan los adultos tanto dentro y fuera del aula. En este caso la Maestra Jimena cuenta con una disposición y consistencia para que en su salón de clase se exploten los principios de las escuelas inclusivas.

Ainscow (1997) menciona dos estrategias que favorecen el desarrollo en el profesorado de formas de trabajo que fomentan la participación de una amplia heterogeneidad de estudiantes y facilitan su aprendizaje: Ofrecer oportunidades para considerar nuevas posibilidades y apoyo de la experiencia y reflexión.

En el caso del colegio Sierra Gorda, parte importante para la formación de los profesores son los talleres y cursos que promueve la escuela para sus profesores que le dan la confianza a la maestra Jimena de buscar y experimentar nuevas estrategias para su práctica. También el propio sistema que lleva el colegio permite la flexibilidad de trabajo ya sea en la planeación que hace donde de alguna forma todos los niños estén incluidos y el apoyo que hay entre todo el profesorado que favorece la reflexión y retroalimentación de sus experiencias. Con todo esto la maestra Jimena pudo mejorar su práctica realizada durante el ciclo escolar 2005-2006 donde su papel fue fundamental para que los niños desarrollaran las competencias del grado escolar.

La parte fundamental del proceso de inclusión es la serie de principios que formula y los valores que defiende. Udvari-Solner y Thousand (1995) Uditsky (1993) y Arnaiz (1997) describen una serie de principios que caracterizan el planteamiento inclusivo.

- Aceptación de la comunidad: a pesar de sus diferencias cualquier persona es valorada y bienvenida por la comunidad para que adquiera las habilidades vocacionales, domesticas apropiadas a su edad en cada momento. En el caso del Colegio Sierra Gorda que es una institución privada y en consecuencia va dirigida a una población de clase media alta, este principio se ve limitado pues se atiende a un sector definido y muy pequeño de la sociedad potosina, las condiciones de ingreso limitan al sector de la población con más necesidades.
- La educación inclusiva: tiene tres premisas centrales: todos los niños pueden aprender y tener éxito, el éxito alimenta el éxito, y las escuelas determinan las condiciones del éxito. Tomando en cuenta lo anterior, el contexto del sistema High

Scope en el colegio Sierra Gorda permitió que la maestra Jimena, se sienta confiada en sus habilidades docentes, y en las capacidades de todos sus alumnos para lograr los objetivos del programa. esto le permitió ser flexible y que proporcionara experiencias educativas variadas.

- La educación intercultural va dirigida a promover un entendimiento de la elección de vida alternativa, reconocer el valor de diversidad cultural, establecer la justicia social, igualdad de oportunidades y facilitar la distribución equitativa de poder entre los individuos y los grupos. Si bien en la comunidad educativa del colegio Sierra Gorda se trabaja con un enfoque multicultural implementando un currículo capaz de responder a los diferentes estilos de aprendizaje cultura y comportamientos de los alumnos, no promueve los valores de igualdad de oportunidades y de distribución equitativa de poder de los individuos o grupos, puesto que no desarrollan estrategias que permitan que los sectores más desfavorecidos puedan acceder a la educación que ofrece.
- La teoría de las inteligencias múltiples: Se basa en la suposición de que existen varias formas de inteligencias en cualquier individuo, La maestra Jimena tomó en cuenta a cada alumno y desde esta perspectiva organizó los estudios de manera que se permitió expresar el conocimiento a través de sus diferentes modalidades.
- El aprendizaje constructivista: el constructivismo fomenta la idea de que todos estamos aprendiendo siempre y que no se puede parar el proceso. Todos los niños entran a las escuelas con conocimientos diferentes influidos por el entorno experiencias y práctica cultural. la maestra Jimena tomo en cuenta estos factores y

relacionó la información con los conocimientos que cada alumno poseía, esto permitió que todos los alumnos avanzaran en el conocimiento.

- La mejor evaluación- valoración sobre la actuación del alumno: dicha forma de evaluación indica que los alumnos puedan demostrar lo que saben a través de habilidades que representan demandas de aprendizaje realista. Perrone es el autor del término “valoración auténtica” que se ajusta a estos criterios. Esta forma de evaluar está estrechamente relacionada con la valoración individualizada y basada en la actuación. En el caso del colegio Sierra Gorda una de sus evaluaciones se basa en la “valoración auténtica” a través de la observación diaria.

- Enseñando responsabilidad y a establecer la paz: Un requisito para que los estudiantes aprendan valores, actitudes y comportamientos responsables es que perciban que alguien en la escuela se preocupa por ellos, en el caso estudiado los profesores del colegio Sierra Gorda se muestran atentos para validar los esfuerzos y logros de sus estudiantes, enseñan la responsabilidad estableciendo límites para garantizar la seguridad. La maestra Jimena estableció en su grupo un sistema disciplinario para promover la responsabilidad de aprendizaje y buscó instruir directamente a los alumnos en técnicas de control de impulsos.

- Amistades y vínculos sociales: Los profesores del colegio Sierra Gorda fomentan las relaciones de amistad identificando intereses en común. La maestra Jimena anima la colaboración y facilita la participación entre todos los alumnos.

- Formación de grupos de colaboración entre los adultos y estudiantes: El colegio Sierra Gorda mantiene un equipo en colaboración para resolver conjuntamente los problemas que surgen con relación al desempeño de sus alumnos, en el caso del grupo de segundo grado, la maestra Jimena realizó un estrecho trabajo de colaboración con la maestra de inglés y con los padres de familia, y con sus alumnos en las actividades de clase.

Considerando estas características, se puede señalar que el programa para la atención a niños con NEE en las escuelas públicas de San Luis Potosí, se ubican dentro del modelo integrador, pues su propuesta educativa está centrada en las modificaciones al currículo (adaptaciones curriculares), en tanto que la atención a esta población a través del sistema High Scope, como lo plantea el colegio Sierra Gorda se acerca más a los planteamientos del modelo inclusivo pues implica una concepción de enseñanza y aprendizaje que respeta las diferencias sin modificar el currículo puesto que la propuesta curricular es lo suficientemente flexible como para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos como se pudo observar en los casos de los niños que se analizaron en este estudio.

En consecuencia es importante que los principios que sustentan el modelo inclusivo se apliquen en modelos educativos concretos como es el caso del Sistema High Scope, que sin embargo tiene la limitación de ser un modelo de “marca registrada” que no es posible generalizar a cualquier institución que desee llevarlo a cabo sin la autorización de quienes tienen los derechos legales del mismo. No obstante esta investigación muestra que el modelo High Scope es un ejemplo de que es posible acercarse al desarrollo de modelos educativos inclusivos y tener éxito en estos intentos.

VII. Referencias bibliográficas.

Ainscow M.(2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Ediciones nancea.

Arcas Ma. et al .(1993). Necesidades educativas especiales .Ediciones aljibe. Málaga.

Arnaiz P. (2003).Educación inclusiva una escuela para todos. Ediciones aljibe. Málaga

Ayala M. La expresión de los problemas y necesidades de la educación especial en los procesos de la escuela normal de especialización. En Sujeto, Educación especial e integración (Vol.II). México: UNAM Campus Iztacala

Barocio R.(1993). La formación docente para la innovación educativa. Editorial trillas .México.

Barocio R.(1998). Ambientes para el aprendizaje activo. Editorial Trillas. México

Barocio R.(2000). Interacción adulto niño en el curriculum de High Scope. Editorial Trillas. México

Barocio R.(2000). El proceso observación-evaluación -planeación. Editorial trillas. México

Barocio R.(2002). Contribución al entendimiento y la práctica de la educación infantil. Editorial Trillas. México.

Bigge M. y Hunt M. (1970). *Psychological Foundations of education*. Harper and Row Publishers: Nueva York.

Casanova Ma. (1998) *La evaluación educativa. Escuela básica*. Editorial trillas .México

Cebrian Garrido I.(1995) *Atención a la diversidad desde el Currículo: adaptaciones curriculares* .texto policopiado ICE. Universidad de Málaga.

Denzin N.(1978). *The research art . A Threoretical Introduction to Sociological Methods* .Mc. Graw Hill .

García I. Escalante I., Escandón Ma., Fernández L., Mustri A., Puga R.(2000). *La integración Educativa en el aula regular Principios. Finalidades y estrategias*. México

Guerrero López, J.F. (1995a) *El papel del psicopedagogo ante las necesidades educativas especiales en secundaria*. en A. Sánchez Palomino y J. Torres

Hohmann M. ,Weikart D.(1999). *La educción de los niños pequeños en acción. Manual para profesionales de la educación infantil.*. High Scope Press. Ysilanti Michigan.

Jiménez Martínez F. Vila Suñe, M.(1996). De Educación Especial a Educación en la Diversidad. Ediciones Aljibe.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre)

López, M.(1997). Diversidad y cultura. una escuela sin exclusiones. Vinculación, revista de Educación. Baja California Sur.30-47.

López, M. (1998). Del homo sapiens sapiens al homo amans .Documento policopiado.Grupo de Investigación IIUM-0246.Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga.

López, M. (1999). La Torre de Pisa ¿es una torre defectuosa o una torres peculiar? La diversidad humana como elemento de valor. Facultad de ciencias de la Educación. Málaga.

Morales Garza, S. (1998). La educación una nueva ética basada en la Diversidad, Pátzcuaro. Mich.15-17 de Julio.

Méndez P., J.M. y Mendoza S. F.(2007) “Evaluación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en San Luis Potosí” (en prensa)

Moriña A. (2004) Teoría y práctica de la educación inclusiva. Ediciones aljibe. Málaga.

Olmos A., Morales I., Valencia R. Algunas reflexiones sobre el proceso de integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales. en Sujeto, Educación especial e integración (Vol.II). México: UNAM campus Iztacala

Real Decreto de la ordenación de la educación especial (R.D. 334/1985, De 6 de Marzo)

Rivas Flores José Ignacio (1990) Investigación Naturalista en Educación. Una revisión crítica. Valencia. España: Promolibro.

Sánchez, A.(1999). Educación Especial I una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Ediciones Pirámide. Madrid.

Shagoury R. Miller B.(2000) El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigaciones. Ediciones Jedisa

Stake R. (1998). The art of case study research. Ediciones morata. United states. London, NewDelhi..

Stanwood C. (1938). The New Leaven .John Day. New York.

SEP (1993). Artículo 41.Comentado de la Ley General de Educación. Cuadernos de Integración Educativa 2.México De.DEE/SEP.

SEP. (2002). Programa Nacional de fortalecimiento de la Educación especial y de la integración educativa. México

Taylor S., Bogdan R.(1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Nueva York

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Marco de Acción sobre las necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas. Salamanca España.

Vigotsky, L.(1997). Pensamiento y lenguaje. La Pléyade. Buenos Aires.

Warnock H.M. (1978). Report or the comité of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People(Informe Warnock)

Woods P. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós. España 1987.

VIII. Anexos

Anexo n.1.

Experiencias clave del sistema High Scope.

LENGUAJE Y LECTOESCRITURA

Hablar con otros de las experiencias personalmente significativas
Describir objetos, sucesos y relaciones
Divertirse con el lenguaje: escuchar cuentos y poemas, inventar cuentos y rimas
Escribir de diversas formas: dibujar, garabatear, figuras parecidas a letras, inventar escrituras, métodos y formas convencionales
Leer de diversas formas: leer libros de cuentos, señales y símbolos o la escritura propia
Dictado de historias

REPRESENTACION CREATIVA

Reconocer objetos por medio de la vista, sonido, tacto, gusto y olfato
Imitar acciones y sonidos
Relacionar modelos, ilustraciones y fotografías con lugares y cosas reales
Jugar a ser y desempeñar roles
Elaborar modelos con arcilla, bloques y otros materiales
Dibujar y pintar

SERIACION

Comparar atributos (mas largo, mas corto, mas grande, mas pequeño)
Poner varias cosas una después de la otra con una serie o patrón y describir las relaciones (grande, mas grande, el mas grande de, rojo, azul, rojo, azul)
Buscar la correspondencia de un conjunto ordenado de objetos con otros, mediante la experimentación (tasa pequeña, plato pequeño, tasa mediana, plato mediano, taza grande, plato grande)

INICIATIVA Y RELACIONES SOCIALES

Hacer y expresar elecciones, planes y decisiones
Solucionar problemas que aparezcan en el juego
Atender las necesidades propias
Expresar los sentimientos en palabras
Participar en rutinas de grupo
Ser sensible a los sentimientos intereses y necesidades de los demás
Establecer relaciones con niños y adultos
Crear y experimentar el juego en colaboración
Manejar el conflicto social

MOVIMIENTO

Moverse en formas no locomotrices Anclado: inclinarse, girar, oscilar, balancear los brazos)
Moverse en formas locomotrices (movimiento no anclado: correr, saltar, brincar, saltar la cuerda, marchar, escalar)
Moverse con objetos
Expresar creatividad en el movimiento

Describir el movimiento
Seguir instrucciones para el movimiento
Sentir y expresar ritmo constante
Moverse en secuencias con un ritmo común

NUMERO

Comparar el numero de cosas en dos conjuntos para determinar mas, menos e igual numero
Ordenar dos conjuntos de objetos en correspondencia uno a uno
Contar objetos

CLASIFICACION

Explorar y describir similitudes, diferencias y atributos de las cosas
Distinguir y describir formas
Clasificar e igualar
Usar y describir algo de varias maneras
Retener en la mente mas de un atributo a la vez
Distinguir entre algunos y todos
Describir características de las que carece algo o la clase a la que no pertenece

MUSICA

Moverse con música
Explorar e identificar sonidos
Explorar la voz cantando
Desarrollar la melodía
Cantar canciones
Tocar instrumentos musicales

TIEMPO

Suspender e iniciar acciones a una señal
Experimentar y descubrir diferentes ritmos de movimiento
Experimentar y comparar intervalos de tiempo
Anticipar, recordar y describir secuencias de sucesos

ESPACIO

Llenar y vaciar
Unir y separar cosas
Cambiar la forma y disposición de los objetos (envolver, retorcer, estirar, apilar, encerrar)
Observar personas, lugares y cosas desde diferentes puntos de vista
Experimentar y describir posiciones, direcciones y distancias en el espacio de juego, edificio o vecindario.
Interpretar las relaciones espaciales en dibujos, ilustraciones y fotografías

NRO.3.5

Fecha: 9 de febrero del 2006
Hora: 1:15 pm
Tiempo: 30 minutos
Actividad: Terminando grupo pequeño y comienzo de PTR

Algunos niños se encuentran trabajando en las mesas otros en el suelo .

Consignia para grupo alterno: Elaborar un metro con cartulina y marcando los números por centímetro hasta llegar al 100.

Consignia para grupo pequeño: trabajo con bancubi . dirigido por Jazmine realizando diferentes operaciones.

Cuando llegue los niños ya se encontraban recogiendo y algunos terminando su metro.

Jazmine les comienza a repartir unas hojas mientras pasa por el salón. En estas hojas ellos van a apuntar su plan para el día de hoy .

Miguel termina de escribir su plan y va con Jazmine y se lo entrega. Jazmine lo lee:

J: Bajar a jugar con la pelota.

J: no ese no es un plan, por ejemplo el otro día bajaron y lanzaron la pelota y contaron cuantas veces la habían atrapado y cuantas no, ese si es un trabajo, ir a bajo a botar la pelota no es un plan.

Ma: Hay no es que mira saber si la podemos golpear.

J: Un trabajo sería una con la derecha y otra con la izquierda.

Ma: Exacto eso es lo que quería.

J: Ese es hacer un trabajo tienen 10 minutos.

Miguel y Mylenko se van al patio.

Jazmine va con otra mesa a repartir las hojas.

01: Están aventando los bancubis.

02: No los podemos meter.(En su bolsa)

J: Esa es una consecuencia no tenían por que revolver.

Miguel angel lanza la pelota

MA: Voy a lanzarla con esta

(Lanza la pelota con una mano)

MA: Voy a lanzar ahora con la otra

(le lanza la pelota a Mylenko con la otra mano)

Franz también escribe el mismo plan, baja con ellos y empieza a trabajar con ellos.

Mylenko le lanza la pelota a Miguel Angel y le dice:

M: Izquierda(lanza la pelota con su mano izquierda)

MA: fijate como se hace Franz

Miguel lanza la pelota con el puño cerrado.

Los tres continúan con su plan uno se lo lanza y el otro responde al otro e viceversa utilizando las dos manos.

En el salón se encuentran trabajando cuatro niños con los bloques de madera otras se encuentran sobre las mesas realizando pinturas con cartulina y pinturas.
Otros se encuentran en la sala de computo trabajando con los juegos.

La directora entra al salón y le dice a Jazmine:

Dir.: Yo creo que sería bueno que trabajaran en la computadora sobre algo no con los juegos.

J: Sí Ah el otro día Miguel Angel lo grabo y así yo pude ver lo que hizo.

La directora se va y entra Miss ale (La maestra de ingles)

J: Que onda que onda

Miss ale: Nada (y se va)

Un niño termina de realizar su pintura y dice

O1: Ya termine

J: Ya vamos a empezar a recoger, (voltea con el niño que ya termino)Baja y diles que ya se terminó el tiempo.

O2:¿ Ya se terminó?

J: Si es que tomamos tiempo del PTR con el grupo pequeño.

O3: Hay no

J: Yo les había dicho , lo que podemos hacer es mañana darles los quince minutos que faltaron para terminar esta parte..

Jazmine comienza a recoger lo que ve pero los niños continúan trabajando.

J: Ok Voy a poner la música y mañana terminan su plan.

O4: Miss yo solo termine un plan.(había escrito tres planes)

Miguel Angel, Milenio y Franz junto con el niño que les aviso entran al salón y observan a los niños como recogen.

Jazmine los ve y les dice:

J: los niños que vienen entrando al salón tomen su ponchera.

Las niñas que trabajaron con los bloques ya están listas.

J: acuérdense de que mañana pueden terminar lo que están realizando ahorita.

Jazmine se acerca con un niño que continuaba trabajando.

J: Acuérdate que mañana puedes terminar

O4: No Miss.

J: Pero si eso no esta caliente(pistola de silicón) no se puede hacer nada.

Andale vamonos ya lo terminas mañana.

J: no olviden poner su plan en el portafolio para mañana poderlo ver.

Los niños comienzan a tomar sus mochilas y prepararse para la salida.

La música suena y salen.

Registro de Observación del Niño (RON)

I. INICIATIVA

A. Expresión de preferencias y decisiones.

- 1----no expresa preferencias o decisiones a otros.
- 2---indica la actividad o lugar que prefiere diciendo una palabra, señalando o mediante otra acción.
- 3---indica, con una frase corta su elección de la actividad, el lugar donde realizarla, o con qué compañeros.
- 4----indica, con frases sencillas, cómo se realizarán los planes.
- 5----da descripciones detalladas de las acciones que pretende realizar

B. Solución de problemas.

- 1.---- aún no identifica los problemas.
- 2.----identifica los problemas pero no trata de resolverlos, prefiere cambiar de actividad.
- 3.----usa un método para tratar de resolver un problema, pero si no tiene éxito, desiste después de uno o dos intentos.
- 4.----muestra alguna persistencia intentando varios métodos para resolver un problema.
- 5.----trata métodos alternos para solucionar el problema, está involucrado y es persistente.

C. Involucrar en juegos complejos

- 1.----aún no toma la iniciativa para escoger materiales o actividades.
- 2.----muestra interés en algunos materiales y participa en actividades simples.
- 3.---en forma individual, usa materiales u organiza un juego activo de dos o más pasos.
- 4.---en forma individual, lleva a cabo secuencias de actividades complejas y variadas.
- 5.----junto con otros, realiza secuencias de actividades complejas y variadas.

D. Cooperación en las rutinas del programa.

- 1---no sigue las rutinas del programa
- 2---algunas veces sigue las rutinas del programa
- 3---participa en las rutinas del programa cuando se le indica
- 4.---participa en las rutinas del programa sin que se le indique.
- 5.---continúa en las rutinas del programa aun cuando un adulto no esté cerca.

II. RELACIONES SOCIALES

E. Relación con los adultos.

- 1.---aún no interactúa con los adultos en el programa.
- 2.---responde cuando inician la interacción adultos conocidos.
- 3.---inicia interacciones con adultos conocidos.
- 4.---mantiene interacciones con adultos conocidos
- 5.--trabaja en proyectos complejos con adultos conocidos (comparte trabajo, sigue reglas)

F. Relación con otros niños

- 1.---aún no juega con otros niños.
- 2.---responde sólo cuando otros niños inician la interacción.
- 3.---inicia interacciones con otros niños.
- 4.---mantiene interacciones con otros niños.
- 5.---trabaja en proyectos complejos con otros niños.

G. Hacer amistad con otros niños.

- 1.---aún no identifica a sus compañeros de clase por sus nombres.
- 2.---identifica a algunos de sus compañeros de clase por sus nombres y ocasionalmente habla de ellos.
- 3.---identifica a un compañero de clase como amigo.
- 4.---es identificado por un compañero de clase como amigo.
- 5.---parece recibir apoyo social de un amigo y le demuestra lealtad.

H. Participación en la solución de problemas.

- 1.---aún no trabaja con otros niños para resolver un conflicto, en lugar de eso huye o usa la fuerza.
- 2.---encuentra formas aceptables para que otros niños presten atención a los problemas (no pega o pateo para llamar la atención)
- 3.---solicita la ayuda de un adulto para resolver conflictos con otros niños.
- 4.---trata algunas veces de resolver problemas con otros niños de manera independiente, negociando o por otros medios socialmente aceptables.
- 5.---generalmente resuelve problemas con otros niños de manera independiente (comparte materiales, espera sus turno)

I. Comprensión y expresión de sentimientos

- 1.---aún no expresa o verbaliza sentimientos
- 2.---expresa o verbaliza sus sentimientos algunas veces, pero de formas inaceptables.
- 3.---muestra conciencia de los sentimientos de otros niños.
- 4.---generalmente expresa o verbaliza sus sentimientos de maneras aceptables.
- 5.---responde apropiadamente a los sentimientos de otros.

III REPRESENTACIÓN CREATIVA

J. Hacer y construir.

- 1.---aún no explora o usa materiales para hacer y construir cosas, tales como la arcilla, la arena o bloques.
- 2.---explora materiales para hacer y construir cosas.
- 3.---usa materiales para hacer cosas sencillas (un apila de cosas) pero no dice que será otra cosa (una torre).
- 4.---usa materiales para hacer representaciones sencillas y dice o demuestra lo que es (dice que una pila de bloques es una torre)
- 5.---usa materiales para hacer o construir cosas que por lo menos tengan tres detalles representados (una casa con una puerta, ventanas y chimenea)

K. Dibujo y pintura

- 1.---aún no dibuja ni pinta.
- 2.---explora materiales para dibujar o pintar.
- 3.---el niño dibuja o pinta representaciones simples (una pelota, una casa)
- 4.---el niño dibuja o pinta representaciones con algún detalle.
- 5.---el niño dibuja o pinta representaciones con muchos detalles.

L. Juego de roles.

- 1.---aún simula ("juega a ser").
- 2.---usa un objeto para representar algo, o usa acciones o sonidos para simular.
- 3.---asume el rol de alguien o de algo más, o habla con el lenguaje apropiado al rol asumido.
- 4.---hace un juego de roles cooperativamente con otro niño.
- 5.---deja de simular para dar instrucción al otro (cuando seas un oso bebé habla con esta voz).

IV. MÚSICA Y MOVIMIENTO

M. Demostración de coordinación corporal.

- 1.--- muestra que sus movimientos aún no son coordinados.
- 2.---muestra coordinación para subir escalones, caminar y rara vez choca con objetos o con otros niños.
- 3.---alterna los pies para subir escalones sin sostenerse del pasamanos, avienta y alcanza una pelota o una bolsa de frijoles.
- 4.---puede caminar mientras manipula un objeto.
- 5.---realiza movimientos complejos (brinca, pateo una pelota caminando).

N. Demostración de coordinación manual.

- 1.---usa toda la mano para agarrar o tomar objetos pequeños.

- 2.---usa movimientos adecuados de dedos y manos para manipular o tomar objetos pequeños.
- 3.---une entre si materiales y los separa.
- 4.---manipula objetos pequeños con precisión.
- 5.---realiza acciones precisas relacionadas con movimientos opuestos de manos.

O. Imitación de movimientos al compás.

- 1.---no imita acciones ejecutadas a un compás.
- 2.---imita movimientos sencillos presentados uno a uno.
- 3.---responde al compás de las canciones o de la música instrumental con movimientos sencillos.
- 4.--- responde al compás de las canciones o de la música instrumental con movimientos más complejos.
- 5.---tararea o canta mientras realiza una secuencia de movimientos al compás.

P. Seguimiento de instrucciones en actividades con música y movimiento.

- 1.---aún no sigue las instrucciones verbales para moverse y seguir la música.
- 2.---sigue instrucciones verbales y realiza movimientos sencillos.
- 3.---sigue instrucciones verbales y realiza movimientos en dos partes , o una secuencia de dos movimientos.
- 4.---sigue instrucciones verbales y realiza secuencias de movimientos más complejos.
- 5.---describe y realiza una secuencia de movimientos.

V. LENGUAJE Y CAPACIDAD DE LEER Y ESCRIBIR

Q. Comprensión del lenguaje oral.

- 1.---rara vez responde cuando otros le hablan.
- 2.---sigue instrucciones sencillas.
- 3.---sostiene una conversación de frases simples y directas.
- 4.---responde a otros y sostiene una conversación ordinaria en el salón de clases.
- 5.---sigue instrucciones de varios pasos o complejas.

R. Lenguaje oral

- 1.---no habla usa algunas frases de una o dos palabras.
- 2.---usa oraciones simples de más de dos o palabras.
- 3.---usa oraciones que incluyen dos o más ideas separadas.
- 4.---usa oraciones que incluyen dos o más ideas con detalles descriptivos.
- 5.---inventa y cuenta historias bien desarrolladas y detalladas, rimas o canciones.

S. Interés por actividades de lectura.

- 1.---aún no muestra interés en las actividades de lectura.
- 2.---muestra interés cuando se leen cuentos.
- 3.---pide a la gente que le lean cuentos, anuncios o notas.
- 4.---responde a preguntas acerca de un cuento que le han leído o repite parte de la historia.
- 5.---frecuenta los libros y cuenta (lee) la historia al tiempo que pasa la página.

T. Reconocimiento de libros.

- 1.---aún no toma los libros o los sostiene en forma convencional.
- 2.---toma los libros y los sostiene correctamente, ve y pasa las páginas.
- 3.---el niño "lee las fotos" en portada o en el libro, y cuenta la historia.
- 4.---sigue la impresión, en una página, en la dirección correcta.
- 5.---aparenta o realmente lee un libro, señalando las palabras y contando la historia.

U. Inicio en la lectura

- 1.---aún no identifica letras o números
- 2.---identifica algunas letras y números.
- 3.---lee varias palabras o algunas frases u oraciones muy simples
- 4.---lee una variedad de oraciones
- 5.---lee historias o libros sencillos.

V. Inicio en la escritura.

- 1.--- aún no intenta escribir.
- 2.---"escribe" usando garabatos y signos como letras.
- 3.---copia o escribe algunas palabras o frases cortas, además de su nombre.
- 4.---escribe algunas palabras o frases cortas, además de su nombre.
- 5.---escribe una variedad de frases o enunciados.

VI. PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO

- 1.---aún no clasifica objetos en grupos.
- 2.---agrupa objetos idénticos.
- 3.---para clasificar, agrupa objetos que son iguales de alguna forma, aunque diferentes en otra.
- 4.---para clasificar, agrupa objetos que son iguales de alguna manera, y describe ocasionalmente lo que ha hecho.
- 5.---para clasificar, agrupa objetos usando dos o más características.

X. Uso del "no", "algunos" y "todos".

- 1.—aún no usa las palabras "no", algunos o todos, o las usa incorrectamente.

- 2.---usa las palabras "no", "algunos" y "todos" en la conversación, pero algunas veces las usa incorrectamente.
- 3.---usa correctamente las palabras "no", "algunos" y "todos". en la conversación.
- 4.---usa "no" para identificar la característica de un objeto que lo excluye de una categoría.
- 5.---distingue entre "algunos" y "todos" y usa estos términos para clasificar.

Y. Ordenar materiales en forma gradual.

- 1.—aún no ordena objetos en forma gradual.
- 2.---ordena dos o tres objetos en forma gradual basándose en una característica como tamaño, tonos de color o textura.
- 3.---ordena cuatro o más objetos en forma gradual, basándose en una característica.
- 4.---coloca objetos nuevos en el lugar adecuado, dentro de un grupo ordenado de objetos.
- 5.---compara una serie ordenada de objetos con otra.

Z. Usar palabras de comparación.

- 1.—aún no usa ni responde a las palabras de comparación ("más grande, el más grande".
- 2.---sigue instrucciones relacionadas con palabras de comparación
- 3.---usa palabras comparativas pero no siempre correctamente.
- 4.—usa palabras de comparación correctamente ("éste es más grande que aquél")
- 5.---compara tres o más cosas usando palabras de comparación de manera apropiada (más pequeño, el más pequeño)

AA. Comparación en el número de objetos.

- 1.—aún no compara el número de objetos de dos grupos.
- 2.---compara la cantidad de objetos de grupos pequeños, usando correctamente el número de objetos usando correctamente las palabras de comparación (más , menos"
- 3.---usa la comparación por correspondencia uno a uno, para decir si un grupo de hasta cinco objetos tiene más, menos o el mismo número de objetos que otro grupo.
- 4.---juzga correctamente si los grupos de hasta cinco objetos cada uno contienen un mismo número de objetos.
- 5.---compara correctamente los tamaños de grupos de más de cinco objetos.

BB. Conteo de objetos

- 1.—aún no relaciona el conteo con los objetos.
- 2.---toca los objetos, y dice un número para cada uno, aunque los números puedan no estar en el orden correcto.
- 3.---cuenta correctamente hasta tres objetos.

- 4.---cuenta correctamente de cuatro a diez objetos.
- 5.---cuenta correctamente más de diez objetos.

CC. Descripción de relaciones espaciales

- 1.—aún no sigue instrucciones que describen las posiciones relativas de las personas o de las cosas (en, encima, debajo, detrás) o la dirección del movimiento de las cosas (arriba, abajo, adelante, atrás, dentro, fuera)
- 2.---sigue instrucciones incluyendo estas palabras, pero no las usa correctamente.
- 3.---usa palabras que describen la posición relativa de las cosas. (encima, debajo)
- 4.---usa palabras que describen la dirección del movimiento de las cosas (arriba, abajo, hacia adelante, atrás fuera)
- 5.---usa las palabras que describen las distancias relativas entre cosas (más cerca, más lejos)

DD. Descripción de una secuencia y concepción del tiempo

- 1.—aún no muestra comprensión del tiempo o de una secuencia rutinaria de sucesos.
- 2.---planea o anticipa el suceso siguiente en una secuencia.
- 3.---describe o representa una serie de sucesos en la secuencia correcta.
- 4.---compara periodos correctamente (un tiempo corto, un tiempo largo)
- 5.---Cuando-----describe o representa una serie de sucesos en la secuencia correcta, puede distinguir el tiempo en que ocurren (por la mañana, ayer)

Índice de tablas

Figuras	
Figura n.1.....	13
Gráficas	
Gráfica n.1.....	18
Cuadros	
Cuadro n.1.....	32
Cuadro n.2.....	34
Cuadro n.3.....	37
Cuadro n.4.....	43
Cuadro n.5.....	46
Cuadro n.6.....	47
Cuadro n.7.....	47
Cuadro n.8.....	48
Cuadro n.9.....	49
Cuadro n.10.....	60
Cuadro n.11.....	71
Cuadro n.12.....	81
Cuadro n.13.....	89
Cuadro n.14.....	102
Cuadro n.15.....	104
Cuadro n.16.....	105
Cuadro n.17.....	106
Cuadro n.18.....	106
Cuadro n.19.....	119
Cuadro n.20.....	121
Cuadro n.21.....	123
Cuadro n.22.....	123
Cuadro n.23.....	124
Cuadro n.24.....	132
Cuadro n.25.....	133
Cuadro n.26.....	136