



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**“El impacto de las interacciones sociales en alumnos con
discapacidad motriz”.**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acreditación en Procesos de Enseñanza-

Aprendizaje

presenta:

María del Carmen Cruz Altamirano

Asesor:

Mtra. Elena Jiménez Martín

Asesor titular:

Dra. María Rocelía Garza Guzmán

Estado de México, México

Mayo de 2012



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

“El impacto de las interacciones sociales en alumnos con discapacidad motriz”.

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

presenta:

Maria del Carmen Cruz Altamirano

Asesor:

Mtra. Elena Jiménez Martín

Asesor titular:

Dra. María Rosalía Garza Guzmán

Estado de México, México

Mayo de 2012

Dedicatoria

- Segura estoy que cuando supieron de la noticia de mi nacimiento, fincaron grandes esperanzas en mi, hoy después de haber consolidado una familia y haberme realizado profesionalmente, quiero darles las gracias por su apoyo, Mamá, Papá, les dedico este esfuerzo, sin su apoyo, sin su ayuda, seguramente no hubiera podido ser.
- Antonio, el esfuerzo valdrá la pena, agradezco tu comprensión, tu apoyo y tu compañía durante esta odisea, gracias por colaborar para cumplir una más de mis metas, te Amo.
- Valeria, Antonio, Santiago..., a los cuales les he dedicado mi vida, mi trabajo, mi fuerza, mi voluntad, mi ser... hijos, tengan presente que en mis metas y proyectos ustedes serán la prioridad y este logro de Mamá, será en un futuro, el ejemplo que deberán seguir, teniendo presente que no existen límites sólo los que ustedes mismos se impongan, los Amo por siempre.

Agradecimientos

- Es menester agradecer al Tecnológico de Monterrey y al Gobierno del Estado de México por las gestiones y convenios alcanzados, los cuales contribuyen al logro de metas profesionales y personales del personal docente, que tiene hambre se SER.
- De manera muy especial hago extensivos mis agradecimientos a la Maestra Elena Jiménez Martín, por su generosa comprensión, tolerancia y dedicación que dispuso a favor de no solo mi trabajo de tesis, sino también de mi persona, Maestra, mis más cumplidas gracias por sus aportes.
- Así también, agradezco los apoyos y facilidades que otorgaron para la presente investigación el personal docente y administrativo del Jardín de Niños “John Dewey”.
- Finalmente, agradezco que en mi vida profesional, se haya cruzado el menor con discapacidad motriz que motivó este estudio, sin su presencia en el jardín de niños no hubiera sido posible retratar su vida escolar.

Resumen

El estudio que se presenta, deriva del campo de la Educación Especial y tiene como eje de estudio las interacciones sociales de los alumnos con discapacidad motriz. La investigación tuvo como escenario al Jardín de Niños “John Dewey”, el cual tiene poco más de diez años con la experiencia del trabajo con el servicio de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 82 y con ello integrando a menores, en edad preescolar, con algún tipo de discapacidad.

Para efectos del estudio, metodológicamente, se recurrió al uso del estudio de casos, teniendo como muestra única, al alumno con discapacidad motriz a consecuencia de mielomeningocele.

Los principales hallazgos encontrados apuntan a que, se precisa de la creación de un clima de confianza, aceptación y respeto para que el alumno con discapacidad motriz establezca mayores interacciones sociales con iguales y con adultos, debido a que ello le imprime seguridad, confianza, contribuye a su autoestima y auto concepto.

Además que, el colegiado docente cuenta con las herramientas profesionales que permiten que la integración educativa del alumno con discapacidad motriz, sea tangente derivando sus esfuerzos en dos grandes rubros principalmente.

Por un lado, con la generación de actitudes de respeto a la diversidad al interior de la dinámica áulica e institucional y por el otro, con las adecuaciones de acceso al curriculum, específicamente en elementos de organización de trabajo, recursos materiales y profesionales así, como en la dosificación de las competencias a desarrollar de manera prioritaria.

Índice

Introducción.....	8
Capítulo I Planteamiento del Problema.....	11
Antecedentes.....	11
Planteamiento del problema.....	18
Objetivos.....	24
Justificación.....	24
Delimitaciones.....	26
Capítulo II Marco Teórico.....	28
La integración educativa.....	28
Las interacciones sociales.....	36
Tipos de interacciones sociales.....	50
Hallazgos en los estudios sobre las interacciones sociales en el campo de la Educación Especial.....	61
Capítulo III Metodología.....	73
Enfoque	73
Contexto.....	78
Instrumentos.....	83
Capítulo IV Análisis de Resultados.....	86
Instrumentos aplicados.....	86
Registro de observación	88
Entrevista a docentes.....	112
Rejilla de observación de Flanders.....	130
Resultados finales.....	143

Capítulo V Conclusiones.....	145
Referencias.....	154
Apéndice.....	160

Índice de Figuras

Figura 1: Triada de interacción.....	42
Figura 2: Matricula de alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.....	90
Figura 3: Plantilla docente.....	91
Figura 4: Adecuaciones al currículo.....	108
Figura 5: Preparación profesional.....	113
Figura 6: Coordinación USAER docente frente a grupo.....	120
Figura 7: Metodología.....	125
Figura 8: Momentos de la jornada escolar.....	128

Introducción

El contenido de la presente investigación versa al tenor de la identificación de los elementos que coadyuvan al impacto de las interacciones sociales de los alumnos con discapacidad motriz, a favor de su integración educativa, en el nivel preescolar, de manera específica, en el Jardín de Niños “John Dewey”.

Se considera relevante el estudio, debido a que en el campo de la Educación Especial, pocos esfuerzos se han derivado para ello y como consecuencia el bagaje de información al respecto es limitado.

De igual forma, la relevancia del estudio tiene su génesis en el aporte que reditúe para el colegiado docente, habiéndose publicado los hallazgos encontrados, que sin duda serán retomados, para nutrir su práctica docente.

Su importancia radica en el insumo que para la escuela significa la investigación, pues como institución preocupada por la integración educativa de alumnos con discapacidad, obtendrá un referente real, de cómo las prácticas docentes, las costumbres e ideologías de la comunidad escolar, contribuyen a la integración educativa de dichos menores.

El objetivo general que guió el estudio fue el identificar las interacciones sociales entre compañeros y maestros que contribuyen a la integración educativa.

Particularmente se precisaron otros los cuales rigieron a su vez el diseño de los instrumentos de recolecta de datos a saber: Identificar cómo las interacciones contribuyen al desarrollo de las habilidades sociales, conocer cuáles son las actividades que generan mayor número de interacciones sociales entre compañeros y maestros, identificar cuáles son los beneficios de las interacciones sociales para el

incremento de las relaciones interpersonales del alumno y conocer cuáles son los tipos de interacciones sociales que contribuyen a un mayor desempeño de los alumnos.

La indagatoria se compone de cinco apartados, los cuales son: planteamiento del problema, marco teórico, metodología, análisis de los resultados y conclusiones; de los cuales, a continuación se hace referencia de forma sintética.

El planteamiento del problema enfatiza en los antecedentes que se tienen al respecto del objeto de estudio que se pretende indagar incluye el planteamiento del problema, el cual engloba el escenario del problema, participantes y situación de interés que motiva la indagatoria así mismo plantea los objetivos general y específicos que trazan la trayectoria a seguir durante el desarrollo del estudio se justifica también, la pertinencia y relevancia de la investigación y se delimitan los alcances de la misma.

El contenido del marco teórico, versó en torno a cuatro apartados a saber: el primero tuvo como temática el desarrollo de la integración educativa, reconociendo su génesis y proceso de cambio hasta la actualidad; posteriormente se enfatizó en las interacciones sociales, en su conceptualización e incidencia en el aprendizaje y en la enseñanza en donde se reconoció oportuno el desarrollo de ideas con respecto a la teoría del conocimiento que subyace a las interacciones sociales y para ello, se retomó a Vygotski como principal representante de la teoría sociocognitiva, así también se describieron los tipos de interacciones sociales que son usados como estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje y finalmente, se aportaron hallazgos de estudios realizados con respecto a las interacciones sociales y su incidencia en el campo de la Educación Especial y la integración educativa.

El capítulo de metodología tuvo como objetivo explicar y justificar el método elegido para este estudio; incluyendo un panorama general de lo que es la

investigación cualitativa, la descripción y justificación del método a utilizar, la selección de la muestra, la elección y descripción de los instrumentos, el diseño de los mismos y su justificación y los instrumentos de recolecta de datos los cuales se ubican en los anexos de este estudio.

El capítulo cuarto, titulado análisis de resultados, retrata los hallazgos encontrados, con un resumen puntual y detallado de los resultados de la puesta en marcha de los tres instrumentos de recolecta de datos diseñados para tal efecto, a saber: registro de observación, entrevista a docentes frente a grupo y rejilla de observación de Flanders.

Incluye también, extractos fieles y transcripciones de los datos obtenidos por medios videográficos, los cuales sirvieron de herramientas, valiosas para interpretar las conductas y actitudes de la muestra seleccionada.

Finalmente, se cierra el estudio con la emisión de las conclusiones, que se traducen en afirmaciones al respecto de los resultados encontrados, en donde se toma postura al respecto del cumplimiento o no de los objetivos de investigación y se da respuesta con ello, a las preguntas de investigación.

Son incorporadas también, las referencias que sirvieron de fuente de consulta y que nutrieron el estudio, así como el apéndice, en los cuales se encuentran los instrumentos que se utilizaron para la cosecha de datos.

Capítulo I

Planteamiento del problema

Antecedentes

La educación es actualmente uno de los derechos fundamentales de niños y adolescentes que son atendidos desde el nivel básico hasta el de posgrado, según la SEP (2002) el 78.8% de una matrícula de 30 millones de estudiantes, cursan la educación básica. Pese a que la cobertura de la educación se ha incrementado, aun existen poblaciones sobre todo las vulnerables como los indígenas y quienes poseen algún tipo de discapacidad que no tienen acceso a la misma, reconociendo con ello la falta de equidad para aceptar que la educación debe ser un instrumento que derive en la igualdad social.

Es por la idea anterior que el trabajo de investigación que a continuación se presenta, se plantea en el terreno educativo, de manera específica en una de las modalidades de la educación básica, que es la Educación especial, considerando su actuación y presencia en el nivel básico de educación, particularmente en el nivel preescolar.

La premisa fundamental del trabajo de investigación que se analiza, es estudiar las debilidades y fortalezas a las cuales se enfrentan los alumnos con discapacidad que forman parte de la matrícula escolar del nivel preescolar.

Al respecto cabe mencionar el fragmento del artículo 2° de la ley General de Educación donde se menciona en el capítulo I de las Disposiciones Generales lo siguiente: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo

nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”. Ley general de educación (2005).

Dentro de esta población se incluyen a las personas con algún tipo de discapacidad, entendiendo este concepto como la “deficiencia física, mental o sensorial, de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de las personas para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, y puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 37), según datos de las entidades federativas de México la cantidad total que ha sido atendida por los servicios de Educación especial, es de aproximadamente 525,232 alumnos.

A partir de 1993, como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación especial que transformó las concepciones acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa, teniendo como propósitos: combatir la discriminación hacia los niños y niñas con discapacidad y acercar los servicios de Educación especial a los alumnos y las alumnas de educación básica que los requerían. (Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, 2006)

En la actualidad existen dos formas de otorgar atención educativa a las personas con discapacidad, que se encuentran inscritas en la Educación básica regular (preescolar, primaria o secundaria), una de ellas es el CAM (Centro de Atención Múltiple) y la segunda en la cual se desarrollará la investigación la cual, es ofrecida por las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que se

conoce como la instancia técnico operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, que acuden a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia (Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación especial y la integración Educativa, 2002).

Teniendo conocimiento de los servicios de Educación especial que el Estado presta a su sistema educativo y partiendo de las experiencias que brinda la práctica educativa, se ha observado que existen factores que limitan la integración educativa de los alumnos con discapacidad, en los servicios de apoyo USAER; pese a los esfuerzos que se han realizado por lograr la equidad de acceso a la educación, la realidad permite observar que existen niños que no logran aun la oportunidad y el derecho de ser integrados a la escuela regular.

Como el tema de estudio de esta investigación son las interacciones sociales, cabe hacer mención algunos comentarios con respecto a teorías del conocimiento que avalan esta premisa.

Al respecto, según Ormrod (2005) la teoría sociocognitiva al principio fue conocida como teoría del aprendizaje social la cual tuvo sus orígenes en la corriente conductista y actualmente ha integrado teóricos cognitivos. La teoría explica cómo las personas aprenden unas de otras haciendo uso de los conceptos de aprendizaje, como es el caso de la observación, imitación y modelado.

Para hacer más explícita la teoría socio-cognitiva, se mencionan los siguientes principios:

1. Las personas podemos aprender mediante la observación de la conducta de los demás. El aprendizaje se basa en la observación de la conducta de otras personas.
2. La conducta puede tener lugar sin que se produzca un cambio en la misma. El aprendizaje no tiene que reflejarse necesariamente en sus acciones.
3. Las consecuencias de la conducta desempeñan un papel en el aprendizaje. Proponen que tanto el reforzamiento como el castigo ejercen un efecto sobre el aprendizaje.
4. La cognición desempeña un papel en el aprendizaje. Las expectativas sobre futuros reforzamientos y castigos tienen un impacto decisivo sobre la conducta.

El integrar a niños con discapacidad en grupos regulares permite apropiación de aprendizajes más fácilmente que si se les aísla o se agrupan con educandos que presenten estas mismas características para Vigotsky (c. p. Bedrova y Leong, 2004), “ la manipulación física como la interacción social son necesarias para el desarrollo del niño”, ya que con ello se permite la adaptación a los grupos regulares teniendo como respuesta por parte del grupo un apoyo conjunto como son el aprendizaje entre pares.

Siguiendo la línea anterior se presume necesario que el alumno con discapacidad participe de espacios lo más normalizados posibles a los cuales podrá acceder por medio de la integración de la cual Bautista (1993) reconoce al menos tres tipos a saber: la integración física que enfatiza en la ubicación espacial de el alumno dentro del centro escolar, segregado y apartado; otra de ellas es la integración funcional, que reconoce la utilización de recursos educativos o materiales acordes a las particularidades del alumno; por su parte la integración social supone la inclusión

del alumno dentro de un grupo o clase regular, compartiendo todos los espacios físicos y oportunidades que brinda la escuela y finalmente la integración a la comunidad que se ubica como el paso posterior a la integración escolar en donde el alumno es capaz de formar parte activa de la vida.

Por su parte Gómez 2003 (citado por Jiménez y Suñé (1999) señalan que los resultados de las investigaciones que se han hecho con respecto a la integración educativa apuntan que la mayoría de las escuelas reconocen la integración educativa como un beneficio existe resistencia por parte de los docentes para iniciar un programa de integración escolar; existen mayores progresos en los niños beneficiados en el terreno social y afectivo.

Los componentes que a criterio de Puigdemívol,(1998), debe contener un plan de integración se divide en dos secciones fundamentalmente, un plan llamando de acogida, que versa sobre las medidas de accesibilidad y de socialización que emprenderá la escuela para favorecer al alumno en cuestión y se orienta a realizar las adecuaciones de acceso en espacios físicos, materiales y arquitectónicos, el segundo plan nos sitúa en la toma de medidas más específicas como las de reorientación del currículo y las organizativas, es decir, la preparación del terreno áulico para dar respuesta desde el currículo diversificado a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Por lo tanto se entiende que existen múltiples beneficios para el alumno con discapacidad el participar de contextos lo más normalizados posibles que le den la oportunidad de interactuar con iguales y adultos y de éstos obtener beneficios sociales que coadyuven a su integración educativa.

Habiendo entonces presentado un panorama general de la Educación especial y de los servicios que ofrece al sistema educativo en la educación básica, de manera

particular en el nivel preescolar es que se explica que la discapacidad a la cual se hará referencia en este trabajo de tesis, es la discapacidad motriz, debido a que en el nivel preescolar en donde tiene efecto la investigación se cuenta con alumnos con la mencionada discapacidad en la matrícula que atiende.

Con la intención de esclarecer la definición de discapacidad motora a continuación se presentan los siguientes significados, por una parte, la discapacidad se caracteriza por una restricción o insuficiencia en el desempeño de una actividad rutinaria normal, puede ser temporal, permanente, puede presentarse en los ámbitos psicológicos, físicos o sensoriales.

Así pues la discapacidad motora se divide en dos tipos: en discapacidad motora física y en neuromotora, se caracteriza por alteraciones del aparato motor, debido a un deficiente funcionamiento en el sistema nervioso, muscular y/o óseo-articular, que limita alguna de las actividades que puede realizar el resto de las personas de su edad.

La discapacidad física, parafraseando a Muñoz, J.C., & Antón, M.A. (2006) tiene las siguientes modalidades a saber: por amputaciones, por enfermedades como la poliomielitis, así como lesiones medulares, espina bífida, distrofia muscular, entre otras.

Tomando en consideración los conceptos anteriores, el contexto de investigación planteado sería el siguiente: situado en un jardín de niños del estado de México del municipio de Tlalnepantla de Baz en la localidad de tabla honda el cual lleva por nombre “John Dewey” que depende del gobierno del Estado de México y por tanto es una dependencia pública, el cual posee una matrícula de 240 alumnos aproximadamente, divididos en 6 grupos, tres de ellos para segundo grado, con menores de 4 años y tres para tercer grado con menores de 5 años de edad. Dentro de

esta matrícula registrada, la escuela cuenta con un alumno con discapacidad motora física el cual está integrado en el tercer grado de preescolar.

La escuela tiene una plantilla docente compuesta por la directora escolar y 6 docentes responsables de cada uno de los grupos, todas con licenciatura en Educación preescolar y una de ellas con el grado de maestría; además, la escuela cuenta con el servicio de Educación especial en su modalidad de Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular No. 82, la cual está conformada por la directora de la unidad, maestra de apoyo, maestra de comunicación, psicóloga y trabajadora social, por lo tanto contando con el equipo completo. Además, se encuentra dentro de la escuela personal administrativo y de intendencia.

La misión de la USAER 82 es atender a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, integrados a la escuela regular, aplicando una evaluación psicopedagógica que dé cuenta de sus competencias, identificando las barreras para el aprendizaje y diseñando así una propuesta curricular adaptada que dé respuesta a sus necesidades educativas especiales a fin de responder a los propósitos educativos del nivel.

Su visión radica en torno a ser un servicio de Educación especial que brinde atención interdisciplinaria de calidad a niñas y niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, dentro del nivel educativo de preescolar. Con una planta de docentes capacitados y comprometidos, padres de familia orientados e informados, brindando un acompañamiento técnico pedagógico a las docentes frente a grupo para consolidar una escuela inclusiva.

La infraestructura de la escuela se describe por ser un edificio de una sola planta, su distribución versa al tenor de 6 aulas, una dirección escolar, bodega, dos

módulos de sanitarios, cocina y un recibidor. Su construcción es con base en material de concreto, ladrillo, sus aulas cuentan con ventilación, iluminación y mobiliario propio a las características infantiles.

La escuela cuenta con los servicios de agua potable, luz, drenaje, transporte público está cercana a centros comerciales, escuelas de nivel primaria y medio superior, se encuentra al interior de la unidad habitacional Tabla Honda.

El nivel socioeconómico de la población escolar es medio bajo, la escolaridad de los padres de familia es de secundaria y preparatoria trunca en el mayor porcentaje.

Planteamiento del problema

Es a partir de la convivencia cotidiana con la dinámica escolar y con los actores que en ella se incluyen que surge la motivación por indagar de manera sistemática, en el proceso de integración educativa de los alumnos con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales, al que se enfrentan en la lucha por acceder a la Educación básica, de manera específica con uno de los alumnos el cual presenta discapacidad motora física por secuela de espina bífida el cual cursa actualmente el tercer grado de preescolar y cuenta con 5 años de edad.

Durante el ciclo escolar 2008-2009 el menor estuvo inscrito en dicho preescolar, cursando el segundo grado, recibió apoyo de la USAER 82, la necesidad educativa especial que el menor presentó durante ese ciclo escolar versó con base en estimular su coordinación óculo manual y habilidades motrices finas; incrementar su atención selectiva, así como estimular su intención comunicativa espontánea para establecer interacciones comunicativas de manera indistinta y estimular su seguridad y confianza para que participe en las actividades grupales.

Debido a la identificación de estas barreras para el aprendizaje que el alumno presentó, surge la motivación por darle seguimiento al menor en cuestión, enfatizando prioritariamente en la necesidad de incrementar sus interacciones personales a través de la socialización y de la comunicación.

La socialización con iguales y adultos le permite al alumno establecer el contacto físico que a su vez ayuda a que establezca mayores interacciones sociales que le permiten elevar sus producciones orales espontáneas, en donde el objetivo es utilizar el lenguaje oral como herramienta de interacción social en sus relaciones interpersonales.

Para ello es menester considerar los estudios realizados en esta temática, así pues Turner y Meyer (2000, c. p. Bazán, Martínez y Trejo 2009) consideran que los psicólogos educativos han utilizado para escenarios como el aula y las interacciones que en ella se generan al menos cuatro métodos de investigación tales como: los métodos de observación en donde se usan instrumentos que van desde listas de cotejo hasta narraciones descriptivas de lo que se observa, así como grabaciones o registros, que permitirán después interpretar las conductas observadas.

El método de auto reporte, es un instrumento que hace uso de la herramienta de la entrevista la cual permite valorar comportamientos y creencias de alumnos y docentes y las relaciones que éstos establecen.

También son considerados los métodos de intervención el cual usa como estrategia la observación participante como medio de aproximación al contexto la cual permite de manera directa comprobar o refutar aproximaciones inductivas y deductivas, para luego generar conclusiones sobre el fenómeno observado.

Y finalmente el análisis del discurso en el aula, que permite atrapar las conductas medulares que se suscitan en el aula a través del discurso, se vale de herramientas audiovisuales y del registro del discurso, dando apertura a la interpretación de la dinámica del aula así como de las categorías que en ella intervienen.

Las interacciones ente profesor y alumnos han sido estudiadas con alguno de los cuatro métodos descritos, Bazán, Martínez y Trejo 2009 mencionan que:

Fisher y Waldrip (1999) para analizar la interacción profesor alumno en escuelas secundarias de Australia, utilizaron un cuestionario sobre interacción del maestro (QTI) que incluye ocho escalas factoriales que describen actividades que realiza el maestro en las clases, y un inventario del ambiente de aprendizaje cultural (CLEI) que mide la percepción del estudiante sobre interculturalidad en ambientes de aprendizaje (p. 3).

Por otra parte Younger y Warrington (2002 c. p. Bazán, Martínez y Trejo 2009) recurrieron a la observación para registrar la frecuencia de interacciones entre alumnos y profesores.

Existen estudios en los cuales según Bazán y col., el recurso de la video filmación de las interacciones en el aula para su posterior análisis han sido utilizado, tal como lo hicieron Einsiedler y Treinies (1997), en Alemania los cuales registraron las interacciones cognitivas en el proceso de enseñanza aprendizaje en cuatro patrones conductuales.

En México también hay datos que estudios con métodos como el análisis del discurso, Bazán y col., mencionan el trabajo de Candela (2002), en donde se analizaron las interacciones discursivas entre alumno y docente.

Este estudio fue de corte etnográfico que tuvo como objetivo indagar a cerca de las interacciones discursivas en las aulas de Educación primaria pública; Candela (2006) define las interacciones discursivas como los intercambios comunicativos de tipo verbal que se suscitan en el aula; reconoce imperante el valor del conocimiento empírico que poseen los alumnos así como el conocimiento extra escolar, el cual con el manejo de interacciones guiadas entre el alumno y el maestro, da como resultado la resignificación del conocimiento empírico para convertirlo a otro de corte científico, ello con ayuda del análisis de las interacciones turno a turno.

De manera específica, en el campo de Educación especial, existe el estudio realizado por Pedraza y Acle (2009), dedicado a las formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español, a través de la utilización de la metodología de estudio de casos, donde se enfatizó en las formas de comunicación verbal y no verbal así como las acciones de los maestros para establecer interacciones con los alumnos con discapacidad.

Resumiendo, el estudio fue motivado por el interés de indagar a cerca de, si las interacciones sociales que se establecen en el aula con alumnos regulares benefician de igual modo a los alumnos con discapacidad intelectual integrados en las aulas; si bien en cierto que existen muchos estudios al respecto de la integración educativa, pero estos datan de las dificultades que los docentes han enfrentado para operar la integración educativa, pero no se había estudiado si en verdad la integración educativa es una realidad a partir de la integración no solo física sino curricular del alumno con discapacidad.

Fue así como se estudiaron a tres alumnos con discapacidad intelectual que cursaban el tercer ciclo de Educación primaria se tuvo como objetivo el indagar acerca

de cuales eran las interacciones que establecía el docente en clases de español, de manera específica en lectura, escritura y resolución de ejercicios.

Los resultados obtenidos fueron que los docentes establecen pocas y mal nutridas interacciones verbales a partir del diálogo pregunta respuesta con los alumnos con discapacidad, además de tener pocas oportunidades de interacción debido a la cantidad de alumnos así como a la exigencia del cumplimiento del plan de trabajo, teniendo premura por culminar los contenidos con los alumnos pese a que los niños con discapacidad no lograron seguir el ritmo de enseñanza.

Luego entonces, los docentes desarrollaron estrategias como el colocar a un alumno junto del niño con discapacidad para que les realizaran las tareas y otras como delegarles actividades de menor complejidad.

En conclusión se advierte que los alumnos con discapacidad no lograron seguir el ritmo de enseñanza de los tres maestros, además de realizar actividades de menor exigencia con respecto al resto del grupo sin comprensión de las mismas, que las interacciones entre maestro alumno con discapacidad son frontales, individualizadas pero sin relevancia con respecto al objetivo y comprensión de las actividades que se sugerían.

Con base en la descripción realizada del alumno y la revisión de los estudios citados, se presume que su situación está repercutiendo en los aprendizajes y desempeños esperados por la docente de grupo, sus interacciones sociales con compañeros y maestros son escasas, por lo que está presentando desventajas para acceder a los siguientes propósitos que persigue el preescolar que se expresan en el programa de Educación Preescolar:

“Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones;

muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración. Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella. Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas” (SEP, 2004, p.25)

Es por la descripción hecha del contexto escolar, del contexto del aula y de la situación personal del menor que surge la necesidad de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo contribuyen las interacciones sociales entre alumnos y maestros a la integración educativa de los alumnos con discapacidad motriz?, ¿Qué actividades contribuyen a que se dé un mayor número de interacciones?, ¿Qué tipo de interacciones sociales propician un mayor aprendizaje en los alumnos?

A partir de las interrogantes de investigación, se deduce pues que la temática es la Educación Especial, enunciando para ello los objetivos que guiarán el curso de la investigación, siendo de corte cualitativo, misma que hace énfasis en el significado (la interpretación que hace el autor de su realidad), contexto (aspectos que forman parte de la vida social, cultural, histórica, física, del actor), con una perspectiva holística (concepción del escenario, los participantes y las actividades como un todo) y la cultura (qué hace el actor, qué sabe el actor y qué cosa construye y utiliza).

Objetivos

Objetivo General

Identificar las interacciones sociales entre compañeros y maestros que contribuyen a la integración educativa.

Objetivos específicos:

- Identificar cómo las interacciones contribuyen al desarrollo de las habilidades sociales.
- Conocer cuáles son las actividades que generan mayor número de interacciones sociales entre compañeros y maestros.
- Conocer cuáles son los tipos de interacciones sociales que contribuyen a un mayor desempeño de los alumnos.

Justificación

La razón por la cual se justifica este problema de investigación es situada en la necesidad de ahondar en el conocimiento del manejo, social de la población con discapacidad que está inscrita en las escuelas de Educación básica y que forma parte de manera evidente en la actualidad de la matrícula escolar en jardines de niños del sistema estatal, que por ende demandan el derecho a una Educación basada en la equidad en este sentido es que la investigación guiará su camino a la aproximación de la realidad de la dinámica escolar, en donde de manera física se encuentran inscritos alumnos con discapacidad y que solicitan del sistema educativo una respuesta a sus necesidades de aprendizaje, que los haga competentes y aptos para la vida.

Imperante también es la razón de ser de esta investigación, si consideramos que la práctica profesional de quien desarrolla este trabajo de tesis, se encuentra al

interior de la Educación básica, en el nivel de Educación preescolar, por tanto las preguntas de investigación no son situaciones ajenas a quien investiga. No obstante, forma parte del quehacer cotidiano, de la dinámica escolar y de las funciones profesionales que su cargo le demanda, las cuales ejecuta en el contexto propio de la investigación, teniendo como horizonte de investigación el identificar las interacciones sociales entre compañeros y maestros que contribuyen a la integración educativa.

Los beneficios que se vislumbran con el desarrollo de la investigación son, por un lado, el acercamiento a la realidad del apoyo que brindan al alumno y al maestro los servicios de Educación especial en el nivel de preescolar, de manera específica las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por otra parte, identificar las competencias profesionales de los docentes de Educación básica, que permitan instrumentar las estrategias necesarias que posibiliten a los alumnos, establecer interacciones sociales con éstos y con compañeros que contribuyan a la integración educativa y coadyuven a la integración al contexto escolar y áulico.

Teniendo como referencia lo expresado con anterioridad, es necesario considerar que la posibilidad de realizar la investigación en el contexto escolar es una ventaja que se considera relevante en el estudio, puesto que el responsable de la indagación, se encuentra estrechamente vinculado con la dinámica escolar, con los servicios de apoyo de Educación especial (USAER) y actualmente con alumnos con discapacidad; siendo así la viabilidad del estudio positiva y alentadora, puesto que se cuenta con los elementos personales y materiales necesarios e imprescindibles para el desarrollo de la investigación.

Un beneficio más que se vislumbra con el desarrollo de este estudio, es que se podrá dar respuesta educativa al alumno con discapacidad, al tenor de que, habiendo identificado las interacciones sociales con compañeros y maestros que contribuyen a la integración educativa, se minimizará la brecha que existe para poder integrar al alumno con discapacidad al contexto escolar y áulico, pues con ello, el docente regular como el docente de apoyo podrán instrumentar las estrategias didácticas u organizativas que sean necesarias para que el alumno, logre establecer interacciones sociales nutridas que coadyuven al establecimiento de relaciones interpersonales comunicativas y afectivas de calidad.

Dando seguimiento a la idea anterior, el alumno con discapacidad motora física descrito previamente, con ayuda de la planeación docente oportuna, podrá ver disminuidas las características de introversión, timidez, aislamiento, lenguaje selectivo, escasas producciones orales y carentes acercamientos físicos con iguales y adultos, proporcionándole la oportunidad de vivenciar situaciones de aprendizaje ricas en contactos e intercambios sociales con matices comunicativos y afectivos que le permitan eliminar la barrera para el aprendizaje que presenta y con ello poder hacer evidentes las competencias necesarias para catapultarlo al logro de los propósitos del preescolar ya expresados.

Delimitaciones

Se considera imperante resaltar que el campo de la Educación especial y del estudio de alguna de las discapacidades no es frecuente y que aunque existe material suficiente en el tema, pocas veces se particulariza como este caso o bien se liga con el contexto escolar.

Pues bien, durante el desarrollo de la investigación pueden detectarse obstáculos o limitaciones espaciales, temporales, personales y/o materiales que pueden afectar el desarrollo de la misma; en donde se tendrá como tarea prioritaria el sensibilizar a los actores educativos involucrados (alumno con discapacidad motora física, docente de grupo, docente de apoyo), para desarrollar un clima actitudinal que de acceso a la oportuna fluidez de comunicación.

Luego entonces se enuncian las limitaciones, entre las que se mencionan:

- La falta de apoyo y disposición al trabajo colegiado por parte de los docentes regulares durante el desarrollo del estudio
- Deserción por parte del alumno con discapacidad motora física durante la investigación.
- Ausentismo por parte del alumno con discapacidad motora física debido a su programa de rehabilitación física que de manera alterna lleva en el CRIT estado de México.
- Los resultados obtenidos debido a que se utilizará la metodología de estudio de casos, no serán por tanto generalizables.

Capítulo II

Marco teórico

El contenido de este capítulo versará en torno a cuatro apartados a saber: el primero tendrá como temática el desarrollo de la integración educativa, reconociendo su génesis y proceso de cambio hasta la actualidad; posteriormente se enfatizará en las interacciones sociales, en su conceptualización e incidencia en el aprendizaje y en la enseñanza en donde se reconocerá oportuno considerar el desarrollo de algunas ideas con respecto a la teoría del conocimiento que subyace a las interacciones sociales para ello, se retomará a Vygotski como principal representante de la teoría sociocognitiva, así también se describirán los tipos de interacciones sociales que son usadas como estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje y finalmente, se aportarán hallazgos de algunos estudios realizados con respecto a las interacciones sociales y su incidencia en el campo de la Educación especial y la integración educativa.

La Integración Educativa

La palabra integración educativa tiene sus orígenes prácticos en la Educación especial, modalidad de la Educación básica la cual ha tenido múltiples transformaciones en el modo de ser conceptualizada con base en los momentos históricos por lo cuales ha atravesado; al respecto la UNESCO (1983) define la Educación especial como una forma de Educación destinada a aquellos que no alcanzan o que es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales, y otros apropiados a su edad y que tiene por objeto promover su progreso hacia esos niveles.

Por su parte la Ley General de Educación (1993) en su artículo 39 indica que al Educación especial estará comprendida dentro del sistema educativo nacional y en su artículo 41 establece que, está destinada a individuos con discapacidades transitorias o permanentes, así como los que presenten aptitudes sobresalientes.

Luego entonces teniendo claro el concepto de Educación especial, sería conveniente describir las diferentes etapas por las cuales ha pasado la atención a los sujetos con discapacidad.

En la antigüedad clásica, las razones que fundamentaban las anomalías en la conducta de los hombres epilépticos o perturbados mentales se atribuían a cuestiones místicas o demoniacas, dado a que las características que subyacían a estas enfermedades eran endógenas a quienes las portaban, por lo tanto no había una explicación perceptible, en parte debido al desconocimiento que se tenía de la existencia de las disciplinas como la psicología, la anatomía y la fisiología, que más tarde darían un sustento científico los comportamientos anormales.

Derivado de la premisa anterior y por la necesidad de eliminar a este tipo de personas es que, según Bisquerra (1996) se presenta el infanticidio, práctica que antecede desde el año 40-122 después de Cristo, regulada por la llamada ley de Licurgo.

En la Edad Media el modelo demonológico siguió perdurando, sin embargo la iglesia incursionó en esta época, rechazando el infanticidio y proponiendo para ello la erección de las primeras instituciones y asilos de beneficencia, los cuales tenían como objetivo único el prestar protección y asistencia.

Con el Renacimiento se aprecia el auge de pensamientos humanistas, que dio paso al naturalismo psiquiátrico el cual enfatizaba en los procesos físicos y biológicos del cuerpo lo que originó que se encontraran explicaciones y descripciones científicas para los comportamientos anormales de las personas.

Durante esta época, surgen matices de experiencias educativas dirigidas a personas con déficits sensoriales, siendo las personas ciegas y sordas las que tuvieron el privilegio de comenzar a ser educadas por el precursor el fraile Pedro Ponce de León.

El surgimiento de instituciones de reclusión de orden social y control público, en donde convergían dementes, indigentes, miserables, criminales y deficientes mentales, dieron la pauta para que autores como Landázuri (2008) llamen a este episodio época del gran encierro, donde se vacilaba entre respuestas caritativas o penitenciarias, teniendo como único denominador una respuesta social marginadora y segregacionista.

En Francia alrededor del siglo XVIII se difunde la Educación para sordos y mudos y es Louis Braille el pionero en la Educación para ciegos.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX el Estado tuvo que dar una respuesta de corte educativo a través de la pedagogía terapéutica y con ella aparecen los criterios para la medición de la conducta y con estas ideas cobra importancia Binet y la creación de la primera prueba psicométrica.

Esta corriente psicométrica produjo la etiquetación de los alumnos y la especialización para la prestación de los servicios educativos. La etiquetación aunado

a la obligatoriedad de la enseñanza permitió que los alumnos asistieran en mayor cantidad a las escuelas.

Luego entonces se crean las aulas especiales dentro de las escuelas ordinarias, dando nacimiento a una Educación paralela, segregada del sistema general, derivado de la incapacidad de la escuela ordinaria para dar respuesta educativa a su matrícula tan diversa.

En México a partir de la promulgación de la Ley General de Educación en 1970 se introduce la Educación especial en el sistema educativo mexicano, la cual consideraba la atención educativa tanto a superdotados como a deficientes.

Con ello se sigue recriminando la atención segregada a las personas con discapacidad y derivado de ello surgen movimientos sociales en contra de la discriminación y segregación tales como la Declaración de los Derechos del niño (1959), del retrasado mental (1971) y del minusválido (1975) celebradas por la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas.

Debido al reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública en 1992 que tuvo como objeto elevar la calidad de la Educación y de sus servicios, surgió la transformación de la Educación básica con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, además de la modificación del artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación que dieron apertura a la Educación especial en la Educación básica.

Formalmente en México, durante el gobierno del presidente Benito Juárez García se iniciaron las instituciones pioneras en Educación especial pública y se crea la escuela nacional de sordomudos en 1867 y la escuela nacional de ciegos en 1987.

En su haber cronológico, la Educación especial ha pasado por tres modelos de atención: el modelo asistencial, el modelo terapéutico y el modelo educativo, la dirección general de Educación especial en 1980 emite el documento Bases para una Política de Educación especial y con éste se inicia el trabajo bajo el modelo educativo en México.

Es la integración educativa, la estrategia que se adopta como medio para poder ofrecer respuesta educativa a los alumnos con discapacidad en el sistema educativo mexicano, medida adoptada por México a partir de los modelos de países europeos.

Por lo tanto es menester considerar entonces una definición de integración educativa, al respecto Cedillo, Herrera, Minutti, Torres, Dabbah y Vázquez (2000), resumen que la integración educativa es:

1. Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados.
2. Una estrategia de participación democrática
3. Una filosofía de ofrecimiento de servicios educativos
4. La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas
5. La permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin éstas necesidades
6. Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo realizar adecuaciones curriculares
7. La unificación de los sistemas educativos regular y especial

8. Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integre en el nivel académico, social y de comportamiento
9. Una política para elevar la calidad de la Educación de todos los niños

Luego entonces, la integración educativa tiene como modelo de atención, el educativo, a través de la incorporación de las Unidades de Servicio a la Educación Regular (USAER) a la Educación básica en sus tres niveles, preescolar, primaria y secundaria.

Por lo tanto las funciones de la USAER según la SEP (2009), son:
encaminarse a lograr que la escuela adquiera elementos técnico-pedagógicos para dar respuesta de manera autónoma a las necesidades educativas especiales de los alumnos, el servicio de apoyo debe concebirse como una ayuda temporal a las escuelas de Educación inicial y básica. Los apoyos que ofrece este servicio están dirigidos para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, a través del acompañamiento a la escuela en el desarrollo de ambientes flexibles, en donde no existan barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Pues bien, la intención de haber hecho una remembranza histórica de la Educación especial tuvo como objeto el considerar cual ha sido su transcendencia y simultáneamente ubicar sus funciones en la actualidad.

Además el objeto de estudio de esta investigación son las interacciones sociales teniendo como marco de acción la integración educativa, de ahí la importancia de las descripciones anteriores.

Luego entonces teniendo claro el contexto pasado de la Educación especial, es momento de hacer una breve síntesis de la situación actual de la Educación especial en la Educación básica.

Es así como el gobierno federal en el plan nacional de desarrollo 2007-2012 identifica la necesidad de elevar la calidad de la Educación a través de estrategias que incidan en la reducción de desigualdades sociales de cualquier índole, orientando acciones que impulsen la inclusión de todas las personas al sistema educativo mexicano, promoviendo una Educación integral que pugne por el reconocimiento y respeto de las diferencias, SEP (2009).

El marco normativo que rige la situación actual de la Educación especial está delimitado por la conferencia mundial de Educación para Todos en 1990, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, la conferencia mundial sobre la Educación para el Siglo XXI en 1996, el foro Mundial sobre Educación de Dakar (2000), la Cumbre del Milenio en el 2000, la Declaración Mesoamericana en 2005.

El marco normativo descrito arroja como consecuencia el concebir a la Educación inclusiva como un derecho básico sin distinción de clase, género o situación, dicho tipo de Educación se circunscribe en la Reforma Integral de la Educación Básica, la cual se centra en la adopción de un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, además establece un perfil de egreso que contempla una articulación entre los tres niveles de Educación básica con sus modalidades entre las cuales se encuentra la Educación especial.

La Educación inclusiva por la que apuesta el sistema educativo incluye por tanto a las personas cualesquiera que éstas sean y por supuesto están incluidas las que

presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, luego entonces, la estrategia para cumplir con esta premisa, está en manos de las USAER.

Se considera oportuno enfatizar en esta instancia técnico pedagógica que es la USAER debido a que las interacciones sociales que se pretenden estudiar se derivarán de la acción educativa del nivel preescolar, pero con el apoyo de la USAER.

Así pues la SEP (2009) en su documento modelos de atención de los servicios de Educación especial expresa que éstos tienen un carácter flexible, reconoce el carácter interactivo de los actores que inciden en el acto educativo, además de considerar la diversificación curricular como premisa fundamental, algunos de sus propósitos son:

- Mejorar la calidad de atención que brindan los servicios de Educación especial
- Fortalecer la práctica de profesionales que permitan organizar y sistematizar la respuesta educativa
- Constituirse como la mejor opción educativa para aquellos alumnos con discapacidad...

La intención es ofrecer la respuesta educativa de los alumnos a través de un trabajo colegiado y para ello se demanda la participación del equipo de apoyo que para nuestro estudio se concreta en el de la USAER, la cual tiene como objetivo coadyuvar a la reducción y eliminación de las barreras para el aprendizaje, así como trabajar colaborativamente con la comunidad escolar de manera específica con el maestro de grupo a favor del alumno con discapacidad. Su atención es a partir de asesorías, acompañamientos, orientaciones y monitoreos.

Pues bien teniendo entonces un panorama general de la génesis y proceso de cambio de la integración educativa hasta su situación actual, es menester considerar

entonces la idea de reconocer y construir el concepto de interacciones sociales, debido a que el tema de investigación de este trabajo se circunscribe en torno a ellas, teniendo la necesidad pues de indagar y describir las hazañas al respecto así como el impacto o incidencia que éstas tienen en la enseñanza y el aprendizaje.

Las Interacciones Sociales

Como se mencionó con anterioridad es menester considerar para efectos del estudio que nos atañe la temática de las interacciones sociales, pues bien, retomando las ideas de Degenne (2009) se entiende como interacción, al conjunto de intercambios sociales caracterizados por ser cortos y que se traducen en acciones, es decir, se refiere a esos acercamientos sociales que denotan acciones, las cuales están inmersas en un contexto definido, como la escuela, el trabajo, etc.

Por otra parte las relaciones se entienden como un conjunto de interacciones sociales que se efectúan entre un grupo de personas afines a un objetivo. Así pues se puede hablar de interacciones sociales solo cuando existe de por medio una negociación o acuerdo entre pares, que permite que se creen relaciones sociales entendidas éstas como un ir y venir de interacciones, de otro modo no se puede hablar de interacciones, más que sólo en el plano de un acuerdo diádico.

Luego entonces, son dos las condiciones para que se presenten las interacciones, una de ellas es la negociación y la otra las que están predefinidas. Las que tienen que ver con la negociación se entiende que llevan implícito un proceso de pactación de roles a seguir en dicha interacción; la segunda condición gira en torno a el seguimiento de patrones establecidos para poder determinar el surgimiento de interacciones.

Las interacciones que se repiten con frecuencia están mediadas por la segunda condición, la implantación de las reglas en las interacciones cobra importancia debido

a que se establecen roles definidos que tiene que ver directamente con el éxito y funcionamiento de la interacción social, como ejemplo de ello se reconoce el rol que juega un gerente de un banco y el que desempeña el cajero, en esta interacción no hay cabida a una negociación.

Cuando se habla de interacciones, se entiende que éstas implican conocer el grado de previsibilidad del comportamiento del otro y el índice de confianza que se adquiere con la interacción misma, ambos aspectos, íntimamente relacionados con el establecimiento y desempeño del rol que juega cada participante en una interacción diádica.

Las interacciones de corte correlativo según Degenne (2009) son entendidas como aquellas en donde los participantes son diferentes en roles y estatus, este tipo de interacción es la que ha predominado en la sociología.

Dentro de las interacciones correlativas existe un tipo de interacción denominada de experto y paciente, tales como las que se presentan al interior de un aula escolar, en donde uno de supremacía por su sapiencia en determinada área de estudio y el otro recurre al primero en busca de su conocimiento; en este tipo de interacción el rol está determinado por la competencia entendida ésta como el conjunto de conocimientos que posee, así pues el experto es quien fija las condiciones en que se desplegará la interacción.

Para que las interacciones tengan razón de ser deben estar contextualizadas en una organización la cual determinará las condiciones bajo las cuales se presentarán las interacciones, así pues la organización que compete a nuestro estudio será el marco de la escuela y el aula como organizaciones.

Siguiendo la misma línea, cabe hacer mención que también existen las llamadas interacciones autónomas las cuales suponen un conocimiento previo de los

actores que en ella confluyen, lo que hace previsible sus comportamientos creando con ello un clima de confianza que permite no dar paso a las negociaciones.

Así pues Degenne (2009) considera que una interacción es autónoma cuando existe una cultura común, a fin a los actores, en donde ambos tienen un conocimiento mutuo.

Con la idea de cerrar las descripciones hechas al respecto de los tipos de interacciones es conveniente señalar que éstas pueden no ser solo de un tipo y que dependiendo del contexto pueden combinarse entre sí.

Luego entonces las interacciones producirán relaciones, lo que hace suponer una frecuencia de encuentros entre los actores, los cuales tendrán un registro mnémico de las interacciones anteriores lo cual condicionará las interacciones subsecuentes, arrojando por consecuencia interacciones de tipo autónomas.

Pues bien, la idea de relatar los tipos de interacciones tendrá como objetivo para efectos de este estudio puntualizar cuáles y de qué tipo son las interacciones que más convienen en el contexto escolar entre las relaciones diádicas alumno-docente, alumno-alumno.

Conviene ahora desarrollar las interacciones y su incidencia en la enseñanza y el aprendizaje, para ello Coll (1985), considera la actividad autoestructurante como el parteaguas para el aprendizaje, cree que la iniciativa propia y la motivación endógena al alumno serán las piezas clave que ayudarán a la construcción del conocimiento.

Por lo tanto deja obsoleta la idea de la praxis de modelos de enseñanza repetitivos y mecánicos en donde se anula la actividad del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje y se le confiere la función de receptor de contenidos acabados, los cuales por medio de la memorización aprenderá.

La idea anterior concede entonces una infructuosa participación del contexto en el aprendizaje, negando su importancia en el proceso de aprendizaje, afortunadamente, en la actualidad, teorías del aprendizaje han apostado por premisas basadas en la relevancia del contexto y de las relaciones sociales como rubros que coadyuvan a la construcción del conocimiento.

La actividad autoestructurante otorga al alumno un individualismo que hace suponer que el conocimiento es el resultado de procesos intrínsecos que, en términos de la teoría psicogenética de Piaget serían los procesos de asimilación, acomodación y homeostasis los responsables del aprendizaje, resaltando la unívoca interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento.

Con la intención de describir a detalle el proceso según Piaget por el cual el individuo atraviesa para construir su conocimiento, Vielma y Salas (2000) apuntan que el proceso de acomodación obedece a la organización y reorganización de las estructuras mentales, con base en la nueva información poseída de las interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento. La asimilación se traduce en la incorporación de información nueva a las estructuras mentales preexistentes dando origen a categorías de conocimiento.

Los procesos de acomodación y asimilación son interdependientes y dialécticos los cuales dan como resultado la llamada homeostasis, estado de equilibrio alcanzado cuando la información nueva con la existente puede ubicarse en una categoría en los esquemas mentales.

Piaget en sus estudios consideró que el desarrollo del individuo comenzaba en el plano individual hasta el social, lo que dio génesis a ideas como que el rendimiento y desarrollo del alumno es un logro personal endógeno y condicionado por las estructuras mentales. Apuesta por una interacción social sólo cuando el individuo ha

alcanzado la madurez que le ha permitido interactuar con el objeto de conocimiento, pero no a la inversa.

Con esas ideas Piaget dedujo que la inteligencia estaría mediada por el lenguaje y los objetos simbólicos; reconociendo como único elemento desequilibrante al conflicto cognitivo.

Las ideas desarrolladas hacen concluir que, Piaget razonó como elemento crucial el desarrollo, endógeno e individual del alumno, como vehículos para conocer, con este supuesto pocas alternativas dejó para rescatar el valor del aspecto social en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo más tarde reformó su teoría, dando paso a la incorporación de matices sociales que, conjugados la herencia genética, la interacción con el ambiente, la mediación sociocultural y la equilibración producirían el desarrollo.

Con base en las ideas anteriores Coll (1985) considera que si bien es cierto e importante reconocer la parte individual del alumno también es menester considerar valiosa la acción del docente como mediador en la construcción del conocimiento.

En la actividad autoestructurante se reconoce como un acto independiente y autónomo la construcción del conocimiento, sin embargo la figura del docente debe tener cabida en este acto, pues dentro de sus funciones le compete propiciar las condiciones necesarias que le permitan al alumno interactuar con el objeto de conocimiento, por lo tanto, se deduce que el papel del docente debe ser el de facilitador y guía, orientador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo no existe receta dada para que el docente decida cuáles son las mejores condiciones o las necesarias para optimizar la interacción sujeto objeto de conocimiento, esto debido en gran parte, por las relaciones dinámicas, poco fijas o estructuradas, que establecen los involucrados en el acto educativo; de ahí la idea que

las prácticas pedagógicas deben ser diversificadas con respecto a la población a la que se atiende.

Por lo tanto se reconoce que el proceso de aprendizaje, si bien debe estar enmarcado en determinadas áreas de conocimiento, sería reduccionista el pensar que debe encaminarse de manera exclusiva a la adquisición de contenidos conceptuales y procedimentales, de tal forma que es necesario ampliar la visión al respecto, incluyendo entonces la voluntad del docente de incidir, de ser parte, de colaborar con el proceso de aprendizaje, a través de la disposición del contexto más idóneo para propiciar conocimientos.

Con lo descrito se rescata el valor del docente frente al proceso de aprendizaje, pues su mediación hará por tanto que el aprendizaje del alumno no sea un acto individualista e intrapersonal, dando la razón entonces a la importancia de las interacciones que entre docente y alumno se susciten.

Llegamos entonces a la deducción que el acto educativo está necesariamente condicionado bajo tres vértices, que son el alumno, el docente y el objeto de conocimiento, la triada en constante comunicación dialéctica; la siguiente figura pretende representar la idea expuesta.

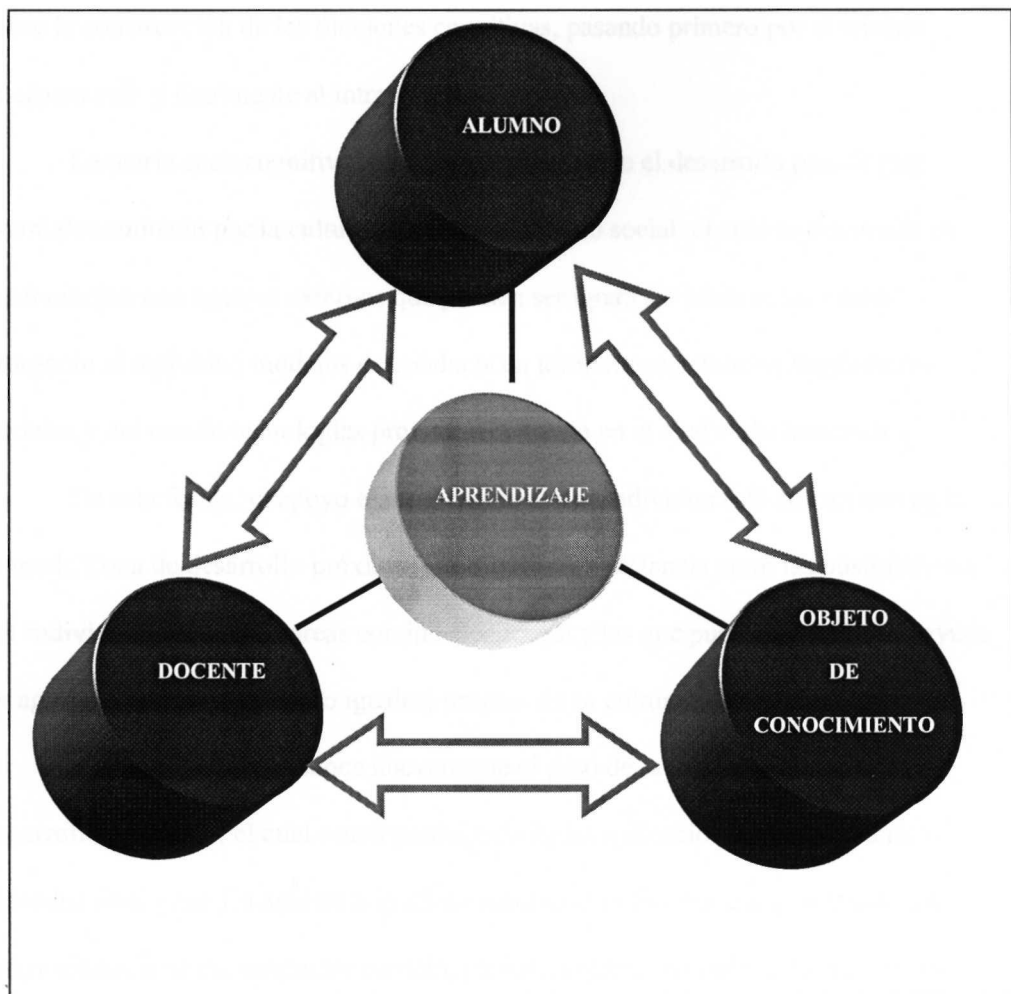


Figura 1. Triada de interacción.

Luego entonces desde esta perspectiva, se afirma que el proceso de enseñanza aprendizaje y la actividad autoestructurante ya no es exclusiva del alumno antes bien se verá nutrida por la acción mediadora del docente.

Así pues el proceso de enseñanza aprendizaje no será entonces una actividad intrapersonal, se concebirá como interpersonal en interacción con el docente, de esta forma se da cabida a los postulados de la teoría sociocognitiva de Vygotski.

El mencionado teórico resalta el valor de lo social en el proceso de construcción del conocimiento, así como de la acción del contexto sobre el alumno, Vygotski (1979) apostó por demostrar que las interacciones incidían directamente

sobre la construcción de las funciones cognitivas, pasando primero por el terreno interpersonal y finalmente al intrapersonal.

La teoría sociocognitiva de Vygotsky señala que el desarrollo psicológico estará determinado por la cultura y que es un proceso social, el cual se desarrolla en colaboración con agentes externos que pueden ser iguales o adultos, los cuales otorgarán al individuo modelos de conducta en torno a competencias lingüísticas, sociales y del uso de tecnologías propias al contexto en el cual están inmersos.

De esta forma, el apoyo externo que reciba el individuo está enmarcado en la llamada Zona de desarrollo próximo, que significa la distancia entre las posibilidades del individuo de ejecutar tareas con independencia y las que puede producir con ayuda de agentes externos (adultos o iguales) propios de su cultura.

Con esa idea se reconoce nuevamente el peso de la interacción social en el desarrollo cognitivo, el cual estará participado de las indicaciones, instrucciones o reproducciones que los adultos o iguales procuren al individuo, catapultándolo a la interiorización de las conductas modelo, para su posterior reproducción no asistida sino autónoma.

En el mismo tenor Vygotski (1979) ponderó la relevancia del lenguaje como elemento de mediación, el cual permitiría al individuo, establecer interacciones sociales para constituirse como pieza de su cultura.

Por lo tanto el aprendizaje es la resulta de las interacciones que se instauren entre quien aprende y los sujetos mediadores culturales. Con este supuesto se reconoce como un posible sujeto mediador cultural al docente o al alumno.

Ligado al concepto de aprendizaje que se pondera, se sitúa a la escuela como contexto o ambiente idóneo para el desarrollo humano, al confluir en éste rubros sociales, históricos y culturales.

Se establece como prioritario las relaciones interactivas que se presentarán entre el docente y el alumno en el marco de la organización social que es la escuela, pero al mismo tiempo, también se considera relevante la función de las interacciones que se presenten entre alumno-alumno.

Por lo tanto el enfoque sociocultural ha tomado fuerza en la psicología educativa y en la pedagogía dejando de lado la concepción reduccionista del proceso de aprendizaje que manejaban las teorías conductistas, posterior a un análisis y debate extenso con respecto a cómo surge el aprendizaje es que toman fuerza las ideas Vigotskianas.

La teoría sociocognitiva no rechaza la idea de que el individuo posee estructuras psicológicas innatas las cuales al ponerlas en ejercicio coadyuvan a consolidar los aprendizajes, sin embargo, apuesta que las interacciones sociales y las relaciones interpersonales que se establezcan entre los mediadores de la cultura determinarán el crecimiento de los esquemas mentales.

Así pues la premisa fundamental de la teoría es que las interacciones sociales no pueden concebirse de forma aislada, por tanto reconocen la importancia de los escenarios en los cuales las interacciones se presenten, dichos escenarios pueden ser culturales, sociales o institucionales.

Luego entonces, la teoría alcanza su clímax cuando la inteligencia práctica y la inteligencia verbal convergen en la persona y con ello dan cuenta de la evolución psicológica del individuo.

Con lo ya expresado se entiende pues que la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza aprendizaje estará determinado por la ley genética de Vygotski la cual apunta que el desarrollo intelectual pasa por dos planos, uno de ellos es el social, en el cual, se establecen las interacciones sociales con los mediadores

culturales, las cuales le dejan un producto, luego, el segundo momento, se presenta cuando surge la interiorización de aquellas interacciones, reconociendo este paso como el plano intermental.

El surgimiento de la ley genética da paso a la génesis de la zona de desarrollo próximo, pues deja de manifiesto la relación indisoluble entre la interacción social y la mediación semiótica que caracterizan las conductas de los individuos cuando forman parte de una sociedad, de una cultura.

Cuando el individuo está inmerso en un contexto determinado y haciendo referencia a Rodríguez (2001) se dice que al estar en constante interacción, la persona aprende a utilizar herramientas prácticas y abstractas propias de su cultura entre las cuales se privilegia el lenguaje.

Luego entonces el pionero de la teoría sociocognitiva apuntó que primero aparece el aprendizaje y posterior a éste el desarrollo intelectual y por lo tanto la enseñanza deberá tener su fundamento en la construcción de situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo intelectual, enfatizando en que, la tarea principal de las instituciones escolares debe ser el diseño de situaciones de aprendizaje en donde esté presente la oportunidad de exponer al alumno a la zona de desarrollo próximo.

Pues bien, con la intención de concluir las ideas antes versada es menester decir que el desarrollo cognitivo, desde la postura Vigotskiana, se crea con las herramientas prácticas y simbólicas (lenguaje) propias de su cultura, las cuales se aprenden a usar cuando el individuo interactúa con otros mediadores culturales, teniendo como resultado la modificación o ampliación de las funciones mentales superiores, por lo tanto, la zona de desarrollo próximo, encuentra su razón de ser en esta idea.

Con el desarrollo de las ideas hasta aquí abordadas es necesario citar que las interacciones sociales se presentan en varios contextos culturales, sociales o institucionales, que el uso de herramientas prácticas y simbólicas favorecen el aprendizaje y que éste amplía el desarrollo cognitivo, luego entonces, se presenta la zona de desarrollo próximo.

La intención de este estudio, recordemos, son las interacciones sociales entre docente y alumno así como entre alumno y alumno a favor de la integración educativa, luego, la teoría sociocognitiva pondera la importancia de las interacciones sociales enmarcadas en el contexto institucional como lo es la escuela, de donde se derivan las situaciones de aprendizaje que habiliten la zona de desarrollo próximo, situación que también cobra importancia para el estudio, debido a que el marco contextual en el cual se desarrollará el estudio que nos atañe, también será el escolar.

Teniendo clara la importancia de las ideas teóricas descritas, es momento de dedicar líneas de este escrito a la descripción de la zona de desarrollo próximo, elemento clave de la teoría de Vygotski (1978) así como para el que nos ocupa.

Comencemos por definir el concepto de zona de desarrollo próximo, al respecto Vygotski (1978), señala que es:

La distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces.

Como puede observarse el concepto denota necesariamente el establecimiento de interacciones entre iguales o adultos, con ello se habilitan o estimulan procesos internos al individuo que se ven apoyados en la colaboración.

Por lo tanto el concepto de zona de desarrollo próximo relaciona de manera indisoluble el aprendizaje y el desarrollo en un contexto determinado, siendo el escolar el más apropiado para generar situaciones en donde este presente la zona de desarrollo próximo, pues a partir de éste se catapultará al alumno a niveles superiores de desarrollo cognitivo por medio de la internalización, resaltando la idea de que la Educación será válida cuando aliente al alumno a su desarrollo.

Harré y Lamb (1990) c. p. Rodríguez 2001) precisan tres ideas clave en el concepto de zona de desarrollo próximo, por un lado coinciden en que la conciencia individual es la resulta de la internalización de conductas y formas colectivas, de igual modo, apuntan que la mente no se construye con la recepción pasiva de estímulos externos y finalmente que la parte psíquica del individuo se conforma por las interacciones sociales y la colaboración.

Del término zona de desarrollo próximo se derivan otros no menos importantes como la internalización, la mediación simbólica, la actividad mediada y la autorregulación.

Al respecto, la internalización es concebida como el proceso por el cual los productos, resultado de las interacciones sociales son ejecutados de manera autónoma, proceso mediante el cual se gesta la cognición.

Rodríguez (2001), apunta que existen diversos estudios en los cuales se ha tomado como marco de referencia el termino de zona de desarrollo próximo, empero se ha encontrado con divergencias entre los métodos que se han usado para sus investigaciones, sin embargo señala que existen estrategias como el análisis del

discurso de diadas o de pequeños grupos, el micro análisis de interacciones verbales y no verbales, el modelaje hablado en la ejecución de tareas y la solución colaborativa de problemas, entre otras, las cuales pueden ser usadas en la intervención y evaluación de la zona de desarrollo próximo.

Con respecto a la incidencia actual del concepto de zona de desarrollo próximo se vislumbran las ventajas que tiene en la aplicación de propuestas educativas con base en el aprendizaje cooperativo, el cual entre otros, buscan un aprendizaje con mayor impacto social, en donde se propicien competencias como la resolución de problemas que ayudados de la habilitación de niveles complejos de desarrollo, den como resultado aprendizajes significativos.

Por lo tanto la escuela se vislumbra como el contexto idóneo en el cual se presentarán de manera más frecuentes las interacciones sociales, la escuela entonces según Basabe y Vivanco (2008) debe considerarse como el centro social en donde se genere el diálogo, las relaciones y las participaciones entre docente y alumno, así como entre alumnos, para poder otorgar a ésta el poder socializador.

Luego entonces el aula debe ser considerada como el micro espacio social al interior de otro macro que es la escuela en donde de manera específica y detallada se presentarán las interacciones sociales entre los implicados para derivar aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales explícitos en el currículum, así también como los propios de un currículum oculto.

Con ello el docente deja de lado su figura autoritaria y apuesta por una mediadora, con una práctica pedagógica con matices de colaboración, dando la oportunidad al alumno de ser copartícipe del proceso de enseñanza aprendizaje, de tal suerte que la internalización de los saberes sea una tarea compartida.

En ese tenor es que surge la teoría de las representaciones sociales teniendo como precursor a Moscovici en 1961 el cual define las representaciones sociales como un conjunto de conocimientos y habilidades intelectuales por medio de las cuales se hace tangible el conocimiento; por lo tanto una representación social dará cuenta de los significados y referentes producto de las interacciones.

Basabe y Vivanco (2008) en el estudio realizado consideran que los saberes que se generen en el aula deben ser compartidos entre el docente y el alumno o entre alumno y alumno, que debe existir una interacción reflexiva y auto reflexiva para lograr la equidad en los saberes.

Así pues y para efectos de nuestro estudio se rescata la idea de que el aula se identifica como otro de los escenarios idóneos para el establecimiento de interacciones sociales, entre alumno y docente y entre alumnos, escenario en el cual estará circunscrita nuestra investigación.

Rescatable también es la función del maestro dentro del contexto escolar y del aula como el agente promotor de las situaciones de aprendizaje en donde se privilegie las interacciones sociales, las cuales deberán ser intencionadas y con objetivos específicos.

En este tenor es que Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004), enfatizan que la acción del docente es determinante sobre el aprovechamiento de los alumnos y que aspectos tales como el estilo de enseñanza, las estrategias didácticas influyen en el mismo.

En México, advierten se han realizado estudios con respecto a su quehacer docente, de manera específica con base en habilidades como el tono de voz, la exposición, actitud frente al grupo y la forma de cuestionar al alumno así como la recuperación de sus saberes previos.

Citan pues que los estudios indican que la acción del docente al interior del aula condiciona el clima social, el interés del alumnado para participar y otros como la atención y la comprensión.

Mares et al. (2004) refiriéndose a Kantor, apuntan que el desarrollo intelectual tiene como base el campo interconductual, con un enfoque interactivo entre lo psicológico y el aprendizaje.

El aspecto psicológico tiene sus orígenes en el seno familiar y hace referencia a los cambios que el individuo experimenta a través de las interacciones que establece con su entorno. Suponen que las primeras interacciones son motrices y que progresivamente se van abandonando para dar paso a otras más abstractas como el lenguaje, de tal suerte que, al ingreso a la Educación básica, la tarea del docente será el encauzarlo en la adquisición de contenidos específicos de distintas áreas de conocimiento, es decir, a propiciar interacciones con el objeto de conocimiento por medio de mediadores culturales y materiales.

Pues bien la intención de haber desarrollado este apartado de las interacciones sociales como parte del capítulo que nos atañe, tuvo la intención de tener un marco de referencia en torno al cual es que se suscitan las interacciones sociales que serán objeto de estudio de dicha investigación.

Dicho lo cual es menester dedicar parte de este estudio a los tipos de interacciones sociales que son usados como estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales serán descritas a continuación.

Tipos de Interacciones Sociales

Existen diversos tipos de estrategias que incluyen a las interacciones sociales como motores del proceso de enseñanza aprendizaje sin embargo, en esta ocasión

daremos paso a la descripción de al menos tres de ellos, entre los que destacan la tutoría entre iguales, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo.

Se ha hecho la selección de esta tipología de manera específica debido a que son los que inciden o están directamente relacionados con nuestro estudio; algunos de ellos han tenido como marco de referencia la escuela inclusiva, de ahí el interés por abordarlos en este estudio, con miras a echar mano de alguno o algunos de ellos en el estudio de casos que se usará como metodología para el desarrollo de esta investigación.

Pues bien respecto al desarrollo de ideas que atañen a la tutoría entre iguales, este método parte de la idea de que no existe persona más parecida a uno mismo que un igual y que se requiere de un igual para poder, en ocasiones, esclarecer o acceder a situaciones u objetos de aprendizaje que pese a la mediación docente no quedan del todo claros.

Ciertamente en el proceso de enseñanza aprendizaje tradicional se privilegia al docente como el transmisor de conocimientos, provocando de manera unilateral interacciones sociales entre la diada docente alumno, sin reconocer el valor de la heterogeneidad del grupo, creyendo que las formas con la cuales el docente fue capaz de adquirir ciertos aprendizajes, necesariamente tendrán que ser las idóneas para su posterior enseñanza al alumnado.

Sin embargo, esta premisa es falsa debido a que existen múltiples factores que determinan el aprendizaje, entre ellos, cabe resaltar las interacciones que entre iguales se establecen, es decir, entre alumnos, a las cuales pocas veces se pone la mirada, antes bien, reconocer su valor, se aprecia como distractores.

En la práctica educativa tradicional, la homogeneidad y la diversidad de niveles entre los alumnos ha sido considerado como un obstáculo en el camino de los

docentes, debido a que ello denota una falta de estandarización del alumnado, que erróneamente al docente, hace suponer mayor viabilidad en la enseñanza.

Es por ello que en la búsqueda por ofrecer al alumno la forma más cercana a su realidad y posición, se rescata la tutoría entre iguales, pues no existe otra persona más cercana al alumno en intereses, necesidades, estrategias de aprendizaje, formas de pensamiento y procesamiento de la información que otro alumno; con esta idea se apuesta que las interacciones entre ambos alumnos tenga el objetivo de la ayuda mutua en la apropiación del objeto de conocimiento.

Por ningún motivo debe considerarse como un método de enseñanza en solitario con respecto a los alumnos, habría que visualizarlo como un método complementario en donde la función del docente será la de detonar situaciones de aprendizaje con objetivos específicos en donde la interacción entre alumnos y entre éstos con el docente coadyuven al alcance de los objetivos de la enseñanza.

El aprendizaje en parejas según Duran y Vidal (2004) se recomienda cuando se quiere habilitar la zona de desarrollo próximo, debido a que la cercanía que subyace a este tipo de aprendizaje permite advertir yerros, malos entendidos así como confusiones de una forma más cercana.

Otra de las bondades de la tutoría entre iguales radica en su aplicación en la escuela inclusiva, otorgando con ésta atención a la diversidad del alumnado así como a sus necesidades de aprendizaje.

La tutoría entre iguales destaca el valor de la homogeneidad del alumnado y de sus niveles y lo traduce en una fortaleza que apoya al docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, lamentablemente en México esta práctica educativa es poco usual.

Los fundamentos de la tutoría entre iguales tienen como precursor a Piaget cuando considera que el sujeto es un ente activo y que sus interacciones con el mundo que le rodea le permiten construir su propio conocimiento.

La interacción entre iguales conduce a la confrontación de ideas diferentes, toma de acuerdos y reconocimiento de otros puntos de vista, situación que se define como el conflicto social y simultáneamente se da el conflicto cognitivo punta de lanza para llevar al alumno a la introspección y con ella la reestructuración de los esquemas mentales.

Se reconocía entonces que la interacción entre iguales daba como resultado un desequilibrio, el cual según las ideas piagetanas tenía que atravesar luego por las etapas de asimilación, ampliación, reorganización, acomodación, etc. Aunque al final los estudios de Piaget apostaron más por la interacción sujeto objeto de conocimiento sin reconocer en demasía el valor social de la cultura.

Estudios posteriores de corte sociocognitivo reconocieron que en un primer plano el sujeto interactúa con el objeto, empero de ello, se rescata el valor del contexto social en donde se manifiesten dichas interacciones.

Como conclusiones de sus estudios advierten que el trabajo colectivo supera al individual y potencializa el desarrollo intelectual, además de observarse un progreso individual que se mantiene aun después de las interacciones entre iguales, siendo estos progresos estables y generalizables, es decir, que se pueden transpolar a otros contextos diferentes al contexto original en donde se produjo la interacción.

Sin embargo no existe actualmente un sólo marco de referencia para la tutoría entre iguales, lo que sí es una constante son las ideas de Vygotski, las cuales ponderan la negociación de los significados a través de la interacción para su posterior internalización.

Así pues esa co-construcción del conocimiento esta mediada por la acción del profesor el cual pre-estructura el conocimiento a través del diseño de situaciones de aprendizajes regidas por el currículum, del cual el docente extraerá los objetivos, contenidos y actividades así como la evaluación, adoptando la postura de guía mediador al interior de las interacciones que establezcan los iguales (alumnos).

En la tutoría entre iguales se advierten al menos tres dimensiones de tutorías a saber:

1. Conocimiento: se pondera que el conocimiento pasa de un alumno a otro de manera unidireccional, en donde el tutor que se concibe como el alumno más aventajado, transmite el conocimiento al tutorado, siendo éste último el alumno menos aventajado, con esta idea el tutor hace las veces del profesor, por tal motivo esta modalidad esta en decadencia, debido a que no responde a las ideas que subyacen la tutoría entre iguales.
2. Cooperación: los roles de los alumnos son equitativos así como sus responsabilidades, las relaciones son simétricas y la recompensa puede ser intrínseca o extrínseca. El conocimiento converge en el grupo multidireccionalmente. El conocimiento por tanto se construirá a partir de la negociación, nadie se reconoce como el responsable de transmitir el conocimiento, más bien se habilita la zona de desarrollo próximo.
3. Colaboración: existe una igualdad entre los participantes y se enfatiza en la co-construcción del conocimiento por medio de la multiplicidad de interacciones que se establecen entre ellos, por tanto la recompensa será grupal.

Es menester considerar que estas modalidades, la de aprendizaje por cooperación y aprendizaje por colaboración pueden presentarse de manera simultánea, es decir, que un mismo alumno puede hacer las veces de tutor bajo la dimensión de colaboración y en otras no.

Entre los métodos de aprendizaje colaborativo y que han impactado de manera sobresaliente en el terreno escolar se presumen los siguientes: Teams- Games- Tournaments o torneo de equipos y juegos; Jigsaw II o puzle; Student Teams- Achievement Division o división de alumnos por equipos de consecución; Cooperative Integrated Reading and Composition o lectura y escritura integrada cooperativa; Group Investigation o investigación de equipo; Learnign Together o aprendiendo juntos y Reciprocal Teaching o enseñanza recíproca.

En México los docentes han desarrollado dos métodos con base en el aprendizaje cooperativo a saber:

⇒ Grupo natural: el cual se construye a partir de la auto elección y por afinidades de quienes lo integran, los miembros tienen diferentes funciones y responsabilidades, y

⇒ Grupos de aprendizaje cooperativo

Si bien es cierto existe variedad de métodos de aprendizaje cooperativo así como diferencias entre sus procedimientos, lo relevante es que, el docente debe inclinarse más que por la elección azarosa de uno de ellos, por una actitud de estrategia del aprendizaje, en donde se le observe no como un repetidor de técnicas de aprendizaje cooperativo, sino como el diseñador de estrategias que le den la pauta para seleccionar el método idóneo con respecto a las características del alumnado y de los objetivos que persigue.

El aprendizaje cooperativo se sitúa como una herramienta novedosa al interior del discurso y de la práctica docente, sin embargo, existen limitantes de tipo organizativo así como de entendimiento conceptual que no han permitido que el aprendizaje cooperativo se instaure por completo en las aulas.

Lobato (1998) c. p. Duran y Vidal 2004) refiere concede responsabilidad a los ritmos y estilos de aprendizaje, a la visión individualista del alumno, al poco acercamiento teórico de los docentes con respecto al tema, a las vicisitudes de la evaluación, así como al negado trabajo colegiado entre docentes, como las situaciones responsables de la escasa implementación del aprendizaje cooperativo.

En el mismo tenor Rué (1998) c. p. Duran y Vidal 2004) destaca cuatro categorías como factores limitantes:

1. La organización escolar
2. Percepciones de los alumnos con respecto al trabajo escolar
3. Grado de dominio del aprendizaje cooperativo por parte del docente, y
4. Actitudes profesionales

Con el ánimo de esclarecer el término tutoría entre iguales vale a pena decir que algunos autores lo han definido como una instrucción en diada en la que uno enseña al otro. Otros la refieren con la visión reduccionista de que el alumno tutor hace las veces de profesor en una trasmisión pasiva del conocimiento, en donde los más capaces apoyan a quienes no lo son.

También se ha apostado por definirla como un aprendizaje simultáneo entre aprendices de grupos sociales comunes en un marco de referencia, en donde se saca ventaja de la enseñanza al otro y el otro se aventaja con lo que le es enseñado.

Existen principalmente dos modalidades en la tutoría entre iguales y son la enseñanza recíproca y la enseñanza fija, ante la tutoría recíproca se advierten las

siguientes ventajas con respecto a la fija: hay una construcción dialógica del conocimiento, los roles no son fijos pues con el tiempo pueden denotar autoridad y la enseñanza podría volverse dominada, dirigida, así también se presume un intercambio basado en la democracia y el clima de aprendizaje tiene como eje la multidireccionalidad, la simetría y la elevada mutualidad.

Así también hay otros beneficios para el tutor como elevación de la autoestima y para el tutorado la satisfacción y el refuerzo.

Ahora valdría la pena mencionar algunas de las ventajas del uso de la tutoría entre iguales, ventajas que atañen tanto a la escuela, como a los docentes y a los alumnos de manera prioritaria.

Las ventajas para el tutor se apuntan como sigue:

1. Incremento en la responsabilidad, autoestima e implicación en la tarea
2. Control del contenido y organización de los contenidos para poder enseñarlos.
3. Advertencia de posibles huecos o falta de consolidación en el manejo de algunos contenidos
4. Manejo de habilidades comunicativas y de atención.

Ahora bien las ventajas para el tutorado versan en el siguiente tenor:

1. Mejoría en el desempeño académico debido a que la ayuda personal del tutor eleva el tiempo de estudio así como la motivación y
2. Ajuste psicológico el trabajo con un igual disminuye los sentimientos de frustración, ansiedad, introversión, debido a la generación de un clima de confianza que alienta la participación del tutorado sin inhibiciones.

Cabrera (2008) en su libro la Colaboración en el aula, advierte que el aprendizaje cooperativo versa al tenor de tres tipos, entre ellos la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo.

Desde su perspectiva existen diferencias marcadas entre estos tipos, en la tutoría a diferencia de los otros dos tipos, se advierte un número reducido de participantes (solo dos) en la agrupación, en donde uno funge como experto y el otro con menor grado de experticia, en donde se reconoce la relación como una guía u orientación.

Con respecto al aprendizaje cooperativo, la agrupación incrementa sus integrantes, con una parcial cercanía y con roles y funciones preestablecidos, en donde para la realización de una tarea es preciso la división de responsabilidades, en donde la relación se privilegia por la delegación de funciones para lograr la tarea, pero cada uno desde su trinchera.

Finalmente, el aprendizaje por colaboración esta construido por un grupo mayor de estudiantes cercanos que laboran bajo funciones y responsabilidades compartidas en torno a la resolución de la tarea, en donde la relación en la agrupación denota una alianza.

El rol que se presume del docente debe ser entendido como el de un agente activo al interior de los grupos, en donde implemente el desarrollo de habilidades de reflexión, debates, confrontación de ideas, discusiones y con base en ellas generar interacciones entre los alumnos.

Con su quehacer docente el profesor puede contribuir a la construcción del conocimiento y propiciar los escenarios propicios para derivar el andamiaje entre los alumnos para que sean estos los que reconozcan sus necesidades de interacción social,

de tal suerte que la exposición de ideas y de referentes previos les den la pauta para el cumplimiento de los objetivos que persiguen.

El docente dejará de lado su postura sigilosa y apostará por otra en donde propicie intervenciones nutridas en argumentaciones y contra argumentaciones, enfatizando en el uso de competencias comunicativas.

El aprendizaje colaborativo desde la óptica de Cabrera (2008, p18) es definido como “aquella situación en la que un grupo de personas establece un compromiso mutuo para desarrollar una tarea y en el que, solo la coordinación y relación de sus intercambios les permite alcanzar un logro común”.

La autora propone que existen condiciones de forma y de fondo que son necesarias para que se genere el aprendizaje colaborativo, entre las condiciones de forma se advierten los criterios para la conformación de los grupos y entre ello se indica el nivel académico y el género.

No se puede advertir uno de estos criterios como el más idóneo al constituir los grupos, empero el profesor debe tomar como referente las particularidades de sus estudiantes y elegir el que este adhoc con los objetivos que persigue, es menester considerar que también puede optar por la organización mixta.

Existen diversas formas de organizar los grupos, entre las que se destacan el grupo base cuando se habla de una temporalidad amplia, además del grupo informal en donde la temporalidad es mediana como una clase y el grupo formal en donde el trabajo se da en una sola clase o en una actividad por algún tiempo considerable.

Otro de los criterios de forma es la organización del aula, Cabrera (2008) sugiere que se usen las mesas de trabajo en triada y pueden estar cercanas o no entre las mismas, debido a que se favorece las interacciones cara a cara, así como el espacio

entre los estudiantes, la posibilidad de intercambio de ideas y la oportunidad del profesor para monitorear el desempeño de los grupos.

De igual forma la selección de la tarea y la tecnología son considerados criterios de forma; de entre los tipos de tareas se dilucidan dos: las estructuradas y las no estructuradas, entre los recursos tecnológicos se reconocen las hojas de cálculo, procesadores de palabras o software específicos.

Por condiciones de fondo se conoce a los requerimientos que el alumno debe conocer para poder emprender el trabajo colaborativo, lo que se traduce en los roles, funciones y responsabilidades que se adquieren.

De esta forma se establecen tres niveles de funcionamiento, el primero de ellos es el básico, en donde se precisan de habilidades poco complejas como el respeto y toma de turno, la modulación de la voz y el respeto de materiales.

Por su parte el nivel intermedio de funcionamiento está basado en la solución de una tarea por medio de las opiniones y el reconocimiento de éstas en los miembros del grupo, siendo usadas las interacciones motivadas, constructivas y las que se derivan de las opiniones disruptivas o divergentes como medios para solucionar la tarea. Es decir, se ponen en juego las capacidades de argumentación, interpretación y proposición.

El tercer nivel de funcionamiento, el avanzado, está regido por el uso de las habilidades comunicativas y cooperativas en torno a una comunicación entre los miembros del grupo, en donde se interrelacionen sus intervenciones, haciendo evidente la capacidad de pedir apoyo, de inferir, de parafrasear en pro del establecimiento de un discurso dialógico

Existen dos tipos de intercambios que los estudiantes pueden establecer y son por un lado, los intercambios colaborativos intergrupos, encontrándonos dos

modalidades, una de ellas es el intercambio distante, constituido por tres pasos, el cual comienza por el trabajo al interior del grupo, luego la interacción entre grupos y finalmente el regreso al propio grupo de trabajo.

El segundo tipo de intercambio intergrupo es el denominado intercambios próximos en donde se recupera información valiosa entre dos grupos para la resolución de una tarea común. El cual permite interacciones recíprocas en donde ambos grupos son beneficiados.

Por otra parte los intercambios colaborativos intragrupos están divididos en dos rubros, el primero denominado intercambios simples que a su vez contiene tres categorías los equidistantes, los sintéticos y los argumentativos.

El segundo rubro apunta a intercambios complejos con dos categorías los mancomunados y los de cierre complementario.

Habiendo entonces hecho un análisis de cómo las interacciones sociales forman parte del aprendizaje colaborativo, de la tutoría entre iguales así como del aprendizaje cooperativo, hemos de dar paso a los estudios realizados en el campo de la Educación especial con respecto a las interacciones sociales.

*Hallazgos en los Estudios sobre las Interacciones Sociales en el Campo de la
Educación Especial*

Debo comenzar diciendo que los estudios e investigaciones en el terreno de la Educación especial internacionalmente con respecto a las interacciones sociales, van en aumento, principalmente en España debido en gran parte a que se reconocen como pioneros en el campo.

En México en realidad son pocas las indagaciones al respecto, de hecho no es común encontrar literatura sobre el tema con facilidad y en menor medida de estudios que daten de contextos y centros escolares mexicanos.

Es por esta razón que se considera oportuno mencionar que aún existen lagunas importantes con respecto al estudio de las interacciones sociales y su incidencia o manejo en el campo de la Educación especial, debido en gran parte a la situación en la que se ubica a la Educación especial en México.

Actualmente la escuela mexicana ha abierto sus puertas a la Educación especial a través de sus dos modalidades, bajo el lema de integración educativa, premisa que en países anglosajones es caduca, debido al referente epistémico que a esta subyace.

El sistema educativo mexicano, teniendo como marco la reforma integral de la Educación básica, sigue dando cabida a la población con discapacidad, pero bajo la conceptualización de escuela inclusiva.

Así pues, a nivel internacional el concepto de integración educativa ha dejado de estar vigente para dar paso al uso de manera actual: inclusión educativa. No obstante, también es preciso dejar claro que el objetivo fundamental de ambas conceptualizaciones es hacer valer los derechos de las personas con discapacidad, de incluirlos a la sociedad de manera educativa, productiva y social.

Luego entonces, las diferencias en la terminología sólo hacen referencia a modismos conceptuales, pues las bases filosóficas y epistémicas de la génesis de los conceptos citados no se transforma.

Las líneas que siguen darán cuenta de las indagaciones realizadas con respecto a el estudio del uso y manejo de las interacciones sociales en el terreno de la Educación especial.

García (1996) realizó un estudio en Madrid en un centro de educación infantil el cual ha integrado alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) desde sus orígenes, el cual fue titulado: Una experiencia de investigación-acción como

estrategia convergente de autoformación inicial y permanente para la integración escolar de los niños discapacitados, los objetivos que se persiguieron fueron por una parte conocer a cerca de las indagaciones en Educación Especial, construir una postura critica con respecto a la práctica real de la integración escolar en las escuela, desarrollar destrezas de indagación en el aula, entre otros no menos importantes.

El eje vertebrador del estudio sin duda fue indagar a cerca del cómo se presentaba la realidad de la integración escolar de los alumnos con n.e.e., con la intención de conocer las circunstancias bajo las cuales se daba y con ello detectar áreas de oportunidad, fortalezas y debilidades.

En el anterior orden de ideas el siguiente cuestionamiento orientó el trabajo de investigación; ¿bajo qué condiciones ecológicas un alumno con n.e.e. encuentra en la escuela el medio apropiado para su desarrollo, aprendizaje y ajuste social?

La intención era saber más a cerca de cómo las variables contextuales determinaban la integración escolar de los alumnos, además de determinar en que grado la competencia social de los alumnos alentaba o no a las interacciones sociales entre iguales de distinto y mismo género así como identificar el papel que juega el docente en la determinación de los ambientes propicios para el aprendizaje y el ambiente en el aula y el centro.

La metodología fue de corte cualitativo a través del instrumento de estudio de casos, debido a la flexibilidad con la cual puede manejarse. Los instrumentos de recogida de datos fueron la observación participante, las entrevistas, las video filmaciones, análisis de documentos y reuniones con docentes, así como escalas y cuestionarios de observación sistemática.

Los resultados a cerca de cómo comprenden la integración escolar se concluyeron posterior a dos cursos de estudio y versan al siguiente tenor:

Sobre el contexto escolar encontró que el ambiente y clima al interior de las aulas y de la escuela se caracterizó por ser participativo, seguro y de colaboración lo cual favoreció las condiciones para que los alumnos pudieran interactuar con iguales y poner de manifiesto sus habilidades comunicativas.

Empero de ello la metodología y la organización del proceso de enseñanza aprendizaje no ofrecían la oportunidad de establecer las condiciones necesarias para el aprendizaje colaborativo.

Se encontró también que existió carencia en la participación de los padres de familia, pese su inclusión en los documentos de planeación escolar.

Lo cual arrojó como conclusión que aunque el clima organizativo del centro escolar permitía las interacciones personales, no estaba lo fuertemente consolidado como para establecer líneas de trabajo cooperativo que coadyuvaran a la integración escolar de los alumnos con n.e.e.

En cuanto al modelo de intervención, los propósitos que seguía la escuela con respecto a la integración escolar de los alumnos con n.e.e., era ambiciosa con base a los recursos profesionales con los que contaban.

Con respecto a las funciones y papel del docente de apoyo se vislumbraron ambigüedades, por lo tanto no resultó ser un gran aliciente para contribuir a la integración educativa debido a que sus funciones y desempeño se encontraron mal entendidos.

Del docente de apoyo se exigía una atención personalizada hacia el alumno con n.e.e. lo cual minimizaba las responsabilidades del docente y con ello se coartaban las posibles interacciones sociales que el alumno con n.e.e. pudiera establecer con éste y con sus iguales.

También como hallazgo se reportó que existía comunicación entre docente de apoyo y el de aula sin embargo no con respecto a la planeación de unidades didácticas, en detrimento de ello, hubo profesores que sí establecieron puentes de comunicación que les permitieron construir dialógicamente unidades didácticas en donde se contemplaba con adecuaciones curriculares a los alumnos con n.e.e. dando como resultado un mayor desempeño de éstos, con respecto a la motivación que los impulsaba a establecer interacciones sociales.

Con los hallazgos encontrados se concluyó que, el papel que desempeña el profesor al interior del diseño de situaciones de aprendizaje es básico, para que los alumnos con n.e.e. obtengan mayores posibilidades de integrarse escolarmente, así pues se reconoce que de su actuar pedagógico depende que los contextos de aprendizaje faciliten o dificulten las interacciones sociales que los alumnos puedan ejercer.

Derivado de sus actitudes los profesores de manera implícita estaban generando un clima de respeto hacia la diversidad, alentando al resto del alumnado a establecer las condiciones necesarias para el aprendizaje cooperativo en donde las interacciones sociales que establezcan entre ellos generen intercambios entre los de mayor nivel en apoyo de los menos aventajados entre ellos los alumnos con n.e.e.

Con respecto al alumno de manera general manifestaron bajo auto concepto, nivel académico, aunque podían compartir compañía con sus compañeros, en actividades grupales se les observada aislados y retraídos.

Se observó que cuando los alumnos de manera previa tenían colaboración o interacción con docentes y alumnos presentaron mayor éxito en las tareas, por lo tanto se concluye que es necesario construir mayores bases para el aprendizaje cooperativo

que impacten en la competencia social del alumno e incidan para que su integración escolar sea exitosa.

En otro orden de ideas, Romero y Lauretti (2006) realizaron una investigación documental a cerca de los estudios realizados sobre el campo de la Educación especial en Latinoamérica, alentados por las ideas innovadoras con respecto a la Educación especial apoyados además, por estar a favor de la no discriminación.

La premisa de una escuela para todos ha obligado a la escuela a ofrecer un solo tipo de enseñanza, sin paralelismos didácticos. El proceso de la integración educativa se advierte complejo y de manera simultánea es lo que alienta a conocer cada vez más acerca del tema, no sólo para intereses propios de la Educación especial, sino también para la Educación básica en general pues se reconoce como el contexto más cercano en el cual se aprecia el fenómeno de la integración escolar.

La investigación fue rotulada como la integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica y los objetivos que guiaron el curso de la investigación fueron, por un lado identificar la literatura existente con respecto a integración educativa en Latinoamérica del año 1990 al 2004 y determinar las aportaciones y restricciones que han aportado dichas investigaciones a la integración escolar en Latinoamérica.

La investigación fue de corte documental, las unidades de análisis fueron las bases de datos que contuvieron los documentos a analizar, siendo éstos mismos el universo de estudio considerando dentro de este rubro todos los documentos publicados y los que estuviesen en mimeo. La ubicación temporal de la investigación estuvo comprendida por una revisión de 14 años; las estrategias y técnicas usadas fueron el fichaje el cual contenía nombre de la investigación, país, resumen, autores y editorial o institución de procedencia.

Los resultados arrojados fueron distribuidos en tres grupos el primero de ellos referente a los documentos que describen el estado actual de la integración educativa en América Latina, el segundo grupo conformado por las investigaciones teóricas y el tercer grupo por las investigaciones de campo enmarcadas por las experiencias pedagógicas.

Las conclusiones a las que se llegó con este estudio documental son que la integración educativa está presente en los países latinoamericanos, empero de ello, no se puede comparar con el desarrollo e impacto que tiene la integración educativa en países de primer mundo.

De igual forma se identificó que la integración educativa esta siendo regida por normas, filosofías y política educativa en parte generadas por las regiones mismas y otras adoptadas del rubro mundial, sin embargo, existe poca tela de donde cortar con referencia a las experiencias de la práctica educativa y del quehacer docente, pues las experiencias mínimamente son expuestas al público y por ello no hay acceso a su evaluación por lo cual se demanda mayor sensibilización al respecto.

Así también, se reconoce como oportuno y necesario la puesta en marcha de las políticas educativas que hagan valer el derecho de las personas con discapacidad y el libre acceso que les es otorgado a la Educación, sin embargo se advierte que este marco normativo legal no es suficiente para garantizar la integración educativa a las personas con discapacidad, se precisa de una transformación cultural y de valores que haga consciente a la sociedad del valor que representa la diversidad, de tal suerte que se propicien los espacios lo mayormente normalizados en donde las personas con discapacidad puedan poner en juego sus competencias.

El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular, fue el estudio realizado

por Peña (2005), el cual tuvo como marco la Educación especial en México y la integración educativa, normado por la Secretaría de Educación Pública.

El trabajo de investigación se insertó en una escuela pública primaria que contaba con el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y por lo tanto estuvo participada del docente de apoyo y del docente titular de los grupos estudiados.

El interés de la investigadora estaba alineado en torno a cómo y en qué medida surgen las interacciones entre pares, incluyendo a los alumnos con discapacidad, es decir, cómo el trabajo colaborativo incide en el desempeño de los alumnos con discapacidad y en las interacciones que establece con sus pares.

Tuvo el estudio como marco teórico a Vygotsky y la premisa de la mediación, la cual, infiere la autora, necesariamente presume un trabajo colaborativo y desde esta óptica se advierte que las interacciones entre pares resultan valiosas para contribuir a la integración educativa.

La pregunta de investigación que rigió el estudio fue: ¿Cómo se dan las interacciones entre los pares de un grupo escolar de primaria, cuando se incorporan a éste, niños con necesidades educativas especiales y el docente utiliza estrategias de colaboración como mediación?

Del cuestionamiento anterior se derivó el objetivo de la investigación el cual verso en torno a describir y/o explicar la dinámica del aula y las interacciones que se hacen evidentes cuando el docente implementa como recurso didáctico el trabajo colaborativo.

El método utilizado fue la observación que además de servir de instrumento de recogida de datos, se concibió como método en sí mismo, dichas observaciones se vieron nutridas con notas y diarios de campo; las unidades de análisis fueron las

interacciones entre pares al interior del aula integradora en un lapso de tiempo entre los meses de noviembre y junio del ciclo escolar 2000-2001. Los escenarios de investigación fueron los grupos en donde estuvieran incluidos alumnos con necesidades educativas especiales, además del trabajo interdisciplinario del docente de apoyo y del titular del grupo. El tiempo promedio durante el cual se registraron las observaciones osciló entre una hora y treinta o treinta y cinco minutos.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: se percibieron interacciones secuenciadas entre por lo menos dos participantes, con intercambios de información, experiencias, control y distracción, estos mismos intercambios resultaron ser las categorías del estudio.

A los intercambios entre pares se les denominó núcleos interactivos y a la repetición de dos o más núcleos interactivos se le llamó ciclo de interacción, con base en ello se establecieron tres ciclos interactivos a saber: ciclo interactivo de colaboración, ciclo de distracción y ciclo de control.

El primer ciclo, estuvo dirigido a la presencia de interacciones encaminadas a resolver tareas de manera colaborativa, en donde se pusieron de manifiesto el cuestionamiento, el compartir materiales, el solicitar y pedir ayuda en la resolución de la tarea.

Los ciclos interactivos tuvieron como objetivo la resolución compartida de tareas en donde de manera común se identificó la reproducción del modelo o estereotipo de la docente en las interacciones en diada, lo cual hace suponer que el docente suele ser también un objeto de mediación en las interacciones.

La ayuda también se identificó como interacción valiosa cuando los alumnos se enfrentaban a tareas que les resultaban un conflicto, la cual podría ser otorgada de

manera directa o indirecta, por lo tanto la ayuda y la mediación tienen sentido cuando se ofrecen de manera oportuna.

El segundo ciclo, el de distracción denotó interacciones entre pares, las cuales no tenían como objetivo explícito la resolución de una tarea, los núcleos interactivos se produjeron en el juego libre o cuando establecían interacciones sociales sin objetivo específico más que el esparcimiento.

Finalmente en el tercer ciclo, el de control, los núcleos interactivos estuvieron mediados por conductas destinadas a ejercer y mantener el control por medio de verbalizaciones agresivas, en donde se precisa de la mediación del docente o un moderador para restablecer el orden.

La conclusión a la que se llega es que se advierte que existe una estructura definida de interacción al interior de las aulas en cualquiera de los tres ciclos de interacción que se obtuvieron como categorías, sin embargo aun es preciso diseñar ambientes de aprendizaje áulicos en donde se supremacía el trabajo colaborativo que lleve a los mecanismos que propicien el hacer de la integración educativa, propicia para hablar del inicio del camino hacia una escuela integradora.

Rodríguez (1997), realizó un estudio con base en el desarrollo de interacciones sociales de niños sordos profundos bilaterales, por medio de la implementación de un programa de entrenamiento de habilidades cognitivas y comunicativas el cual arrojó como resultado un incremento en las interacciones de los alumnos con sus iguales además de observarse un incremento en su calidad, explícitas en las habilidades necesarias para la resolución de problemas.

Por otra parte Suárez (2002), indagó a cerca de los alumnos con espina bífida en el contexto escolar: un programa de intervención psicopedagógica en el área de educación física, bajo los siguientes objetivos:

- Análisis de la situación actual de los alumnos con discapacidad física en los centros escolares
- Análisis del proceso de integración de los alumnos con discapacidad motriz por espina bífida
- Análisis de los aspectos psicológicos y sociales de los alumnos con espina bífida en el marco del entorno escolar
- Realización de un programa de intervención para alumnos con espina bífida y evaluación de los resultados del programa

La metodología usada fué el estudio de casos, el programa de intervención estuvo integrado por unidades didácticas con referencia a Educación física. La obtención de datos partió del enfoque cuantitativo y cualitativo de investigación, los instrumentos fueron test, análisis y observaciones.

Los resultados obtenidos versaron al tenor de un aumento del auto concepto y la socialización de los alumnos con espina bífida y una notable disminución de la ansiedad, además el estudio alcanzó otros horizontes tales como un aumento en la atención e involucramiento en las actividades motrices, aumento en la calidad y cantidad de las relaciones interpersonales y mayor grado de asimilación del esquema corporal.

Pues bien, en este capítulo se revisó la literatura referente a la integración educativa y su proceso de desarrollo y transformación a lo largo del tiempo y su situación actual. Así también se dió cabida a las interacciones sociales y la incidencia que tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de ideas teóricas con respecto a la teoría del conocimiento que subyace a las interacciones sociales siendo prioritaria la teoría sociocognitiva la cual ha tenido como principal representante a Vygotski.

De igual forma se desarrollaron ideas con respecto a las modalidades de las interacciones sociales, describiendo como afines al estudio la tutoría entre iguales, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo.

Finalmente se dedicaron líneas de este capítulo a la presentación de estudios e indagatorias realizadas con base en la temática de las interacciones sociales, los cuales tienen como marco de referencia el campo de la Educación especial.

Con la presentación de estos constructos teóricos se valida la relación directa que tienen con el objeto de estudio de esta investigación, reconociendo los aportes teóricos que contribuirán a una mejor orientación del estudio que se gesta.

Capítulo III

Enfoque Metodológico

El objetivo de este capítulo es explicar y justificar la metodología elegida como oportuna para este estudio. La presentación de la información estará dividida en rubros tales como, un panorama general de lo que es la investigación cualitativa, la descripción y justificación del método a utilizar, la selección de la muestra, la elección y descripción de los instrumentos, el diseño de los mismos y su justificación y los anexos en donde se integrarán el diseño de los instrumentos con los cuales se trabajará.

El enfoque que guiará el curso de esta investigación se remite a la investigación del objeto de estudio en su ambiente natural, en donde la recolección de los datos es sin medición numérica, no se sustenta en supuestos estadísticos y es obtenida a través de la observación participante, como instrumento principal, lo cual, deriva en una riqueza interpretativa y en la profundidad de ideas; el enfoque cualitativo de la investigación es también conocido según Hernández, Fernández y Baptista (2006) como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica.

La investigación cualitativa tiene como base el método inductivo, es decir, va de lo particular a lo general, en donde la recolección de datos permite ir creando generalizaciones con respecto a lo que se pretende indagar.

En este tipo de investigaciones no se prueban hipótesis, tampoco se recolectan datos estandarizados, la recolección de los datos consiste en rescatar las perspectivas y puntos de vista de los participantes, así como los resultantes de las interacciones entre

las personas. Los datos cuantitativos son descripciones a detalle de las observaciones que el investigador hace de las personas, de los contextos o bien de las interacciones.

En la investigación cualitativa, Fraenkel y Wallen (1996 c. p. Vera 1996) hacen mención de las cinco características básicas que describen de acuerdo a las particularidades de este tipo de estudio:

1. El ambiente natural y el contexto en que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.
2. La recolección de los datos es mayormente verbal que cuantitativa.
3. Los investigadores enfatizan tanto en los procesos como en los resultados.
4. El análisis de los datos se da de modo inductivo.
5. Interesa saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

Las técnicas que se apuntan como adecuadas para la investigación cualitativa son según Hernández, Fernández y Baptista (2006 p. 9) la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades.

Con las ideas ya citadas se define entonces la investigación cualitativa como el ejercicio de prácticas de interpretación que el indagador realiza del contexto que le atañe, las cuales, convierte en representaciones por medio de observaciones, audios, videos, datos, etcétera; es naturalista porque recoge los datos de ambientes naturales y es interpretativa.

Este estudio tiene como objetivo identificar las interacciones sociales entre compañeros y maestros que contribuyen a la integración educativa, es por ello que se reconoce el enfoque etnográfico como el apropiado para el curso de esta investigación.

Luego entonces se debe tener claridad en el significado del vocablo Etnografía, en concordancia con Nolla (1997), el término se deriva de la antropología, se traduce etimológicamente como estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo éstos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; podríamos decir que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos.

En el campo de la Educación se ha recurrido de manera constante a la etnografía, la cual, se entiende como un proceso heurístico del comportamiento del ser humano, que incluye la cognición y la esfera sociocultural, Perez (2007)

En el terreno educativo los estudios de este corte, enfatizan en una observación directa y participante, en contextos limitados y de poblaciones pequeñas y que recogen sus hazañas a través de instrumentos como notas de campo, descripciones e interpretaciones de las conductas, cultura, modus vivendi y estructura social observadas.

Goetz y Lecompte (1988 c. p. Pérez 2007), consideran al menos cinco tipos de estudios etnográficos en materia educativa a saber: historias biográficas o profesionales, micro etnografías, estudio de clases escolares, estudio de centros o distritos escolares y comparaciones entre unidades investigadas.

Las finalidades de la etnografía educativa consiste en mejorar los procesos o prácticas educativas a fin de la innovación o detección de áreas de oportunidad; a su vez implica también, el poner de manifiesto la complejidad que encierra el contexto educativo y los fenómenos que en él convergen, de tal suerte, que los estudios etnográficos con acentuación educativa, amplían los horizontes con respecto a la realidad educativa e impulsan la oportuna toma de decisiones.

De igual forma, la etnografía educativa, apuesta por el desmembramiento de la realidad educativa en el contexto del aula, enfatizando en las conductas, los valores, las formas de organización, idiosincrasia, interacciones, lenguaje y expectativas de quienes allí convergen, precisando que la riqueza de la etnografía educativa emerge de las interpretaciones que el investigador hace de aquellas observaciones que se derivan de los rubros antes mencionados.

El método encaja al tipo de investigación que se pretende realizar en este estudio, debido a que los actores involucrados en la investigación manifestarán sus experiencias en el terreno educativo y en interacción directa que establezcan entre compañeros y docentes, dando especial importancia al alumno con discapacidad motriz.

El muestreo permite decidir sobre el mejor modo de obtener los datos y de quién o quiénes obtenerlos, son decisiones que se toman en el campo, pues queremos reflejar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes, los cuales resultan desconocidos al iniciar el estudio.

Padua (1979 c. p. Kazez 2009), considera que el universo es la totalidad de los elementos sujetos de ser investigados y por muestra reconoce a un subconjunto del universo llegando hasta el elemento o unidad de análisis.

Hernández, Fernández y Baptista (2006), mencionan que para seleccionar una muestra es necesario definir la unidad de análisis (personas, organizaciones, periódicos, etc.) El quiénes van a ser medidos, depende de precisar claramente el problema a investigar y los objetivos de la investigación.

Existen tres tipos de muestras según Padua (1979 c. p. Kazez 2009): la probabilística, no probabilística y las que sugieren probar hipótesis sustantivas, pues, bien desde esta óptica y por el tipo de investigación, para el estudio de casos es menester apostar por la muestra no probabilística.

Dentro de la investigación cualitativa se destaca que en la muestra pueden seleccionarse sólo a algunos sujetos que estén inmersos en el contexto, debido a que no se pretende generalizar resultados. Por lo tanto la composición de la muestra pueden ser casos individuales y por ello no representativos, debido a que no se hará un análisis estadístico.

El utilizar una muestra no probabilística es de gran utilidad para el diseño del estudio debido a que permite controlar la elección de sujetos con ciertas características específicas y que son afines al estudio, pues bien, para nuestra investigación, este tipo de muestra procede, debido a que la muestra será precisamente el alumno con discapacidad motriz y a partir de él se desprenderán las conductas e interacciones sociales que logre establecer con el resto de sus compañeros y con docentes. Por lo tanto, la elección de la muestra está relacionada de manera directa con el objetivo y temática de la investigación.

Al respecto de la muestra no probabilística se puede apuntar que, según Padua 1979 (c. p Kazez 2009) se divide en tres tipos: casual, por cuotas e intencional. En la primera se vale de la entrevista casual a elementos del universo, la segunda representa

un tipo de muestra estratificada y la tercera es una selección intencionada de la o las unidades de análisis.

Contexto

El contexto en el cual tendrá efecto el trabajo de tesis será en un jardín de niños del estado de México del municipio de Tlalnepantla de Baz, en la localidad de Tabla Honda el cual lleva por nombre “John Dewey” que depende del gobierno del Estado de México y por tanto es una dependencia pública, posee una matrícula de 240 alumnos aproximadamente, divididos en seis grupos, tres de ellos para segundo grado, con menores de cuatro años de edad, y tres grupos para tercer grado, con menores de cinco años de edad, dentro de esta matrícula registrada, la escuela cuenta con un alumno con discapacidad motriz, el cual está integrado en tercer grado de preescolar.

La escuela tiene una plantilla docente compuesta por una directora escolar y seis docentes responsables de cada uno de los grupos, todas con el perfil de licenciatura en educación preescolar y una de ellas con el grado de maestría en educación; además la escuela cuenta con el servicio de Educación especial, en su modalidad de Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular No. 82,(USAER), está conformada por la directora de la unidad, maestra de apoyo, maestra de comunicación, psicóloga y trabajadora social, por lo tanto, contando con el equipo completo. Además, se encuentra dentro de la escuela personal administrativo y de intendencia.

La infraestructura de la escuela se describe por ser un edificio de una sola planta, posee una reja de entrada, rampas de acceso, adecuaciones en los sanitarios, un amplio patio en el cual, se encuentran juegos tubulares, un chapoteadero, áreas verdes, arenero; su distribución versa al tenor de seis aulas, una dirección escolar, bodega, dos módulos de sanitarios, cocina y un recibidor.

Su construcción es con base en material de concreto, ladrillo, loza, cuenta con ventanas, puertas en todos sus accesos, barandales y rejas, sus aulas cuentan con ventilación, iluminación y mobiliario propio a las características infantiles, así como diverso material didáctico y bibliográfico.

La escuela cuenta con los servicios de agua potable, luz, drenaje, transporte público, está cercana a centros comerciales, escuelas de nivel primaria y medio superior, mercados, plazas comerciales, áreas verdes, parques; es menester considerar que la ubicación de la escuela se encuentra al interior de la unidad habitacional Tabla Honda, por lo tanto su acceso es a través del paso por andadores propios de los condominios.

El nivel socioeconómico de la población escolar es medio bajo, la escolaridad de los padres de familia es de secundaria y preparatoria trunca en el mayor porcentaje, teniendo preparación profesional la minoría; por lo tanto, sus fuentes de ingreso se derivan de empleos en empresas, fábricas y en el menor de los casos laboran para la profesión que poseen. El 80% de los padres de familia son quienes proveen de los gastos de manutención, por ello, son las madres de familia las que se dedican al cuidado de los menores que asisten al jardín.

La muestra no probabilística antes referida, será solamente el alumno con discapacidad motriz, a consecuencia de espina bífida, el cual se encuentra inscrito en el tercer grado de preescolar, cuenta con cinco años de edad y su grupo de pertenencia esta constituido por 29 alumnos, más él y su docente de grupo.

El diseño de la investigación será de corte no experimental, que enfatiza en que el investigador no puede manipular las variables que se presentan en la realidad

que estudia, por lo tanto, su tarea consiste en observar los eventos para posteriormente analizarlos.

En este tipo de diseños no se erige una realidad, sino que el investigador se introduce en ella, en este caso, la realidad será el contexto escolar del jardín de niños John Dewey, en donde ya existe una dinámica establecida de la cual, se obtendrán datos.

De manera sistemática se recogerán las observaciones y datos por medio de los instrumentos diseñados, con visitas al interior del aula del menor con discapacidad, así como en otros espacios tales como el recreo escolar, la entrada y salida del plantel escolar.

Así mismo la recopilación de los datos se obtendrá de fuentes primarias tales como su docente de grupo y de manera indirecta del resto del personal docente, administrativo y directivo de la escuela.

Existen dos tipos de diseños no experimentales, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), los transaccionales y los longitudinales. Para efectos de este estudio se dará cabida a los del primer tipo: los transaccionales.

Estos diseños transaccionales, se caracterizan por la recolección de datos en un solo momento o tiempo, en donde se presume la descripción de variables así como analizar sus relaciones e impacto.

De manera específica y por el tipo de muestra seleccionada, se recurrirá al estudio de casos como diseño de investigación, Hernández, Fernández y Baptista (2006 p. 224) lo definen como estudios que al utilizar procesos de investigación

cualitativa, cuantitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría.

Al respecto autores como Neiman y Quaranta (2006 c. p. Kazez 2009), señalan que el caso es un ejercicio de investigación delimitado en el tiempo y en el espacio. Stake (1994) señala que el caso no es el método sino más bien, el vehículo de la investigación misma.

Sin duda, cuando se elige el estudio de casos como metodología, es por que se está inspirado por el deseo de adentrarse en la complejidad de la fenomenología social, Yin (1994c. p. Kazez 2009). Partiendo de la premisa anterior, el autor destaca que, el estudio de casos debe de regirse bajo cuestionamientos que den respuesta al cómo y por qué, además, que el tema de investigación sea contemporáneo.

Bajo el mismo orden de ideas, Yin (1994 c. p. Kazez 2009) el estudio de casos, ofrece ventajas cuando se está inserto en el contexto donde se haya la unidad de análisis, pues ofrece la posibilidad de un acopio directo de los hechos, por medio de la observación así como del uso sistemático que se haga de las entrevistas

Con base en las aseveraciones hechas se reconoce la siguiente clasificación, con respecto a los diseños de casos:

1. Caso único con una visión holística en donde se acusa una sola unidad de análisis
2. Caso único bajo una óptica de diseño incrustado
3. Múltiples casos con enfoque holístico, y
4. Múltiple casos con diseño incrustado

Con respecto a los intereses de este estudio conviene destacar como óptimo el diseño de caso único con visión holística, debido a que la investigación, tiene sus fundamentos en una sola unidad de análisis, denominada alumno con discapacidad motriz.

Como fortaleza del ejercicio del diseño de caso único, Lijphart (1971 en Kazez 2009), apunta que el investigador centra su atención a un sólo foco o fuente de información, por lo tanto tiene la posibilidad de internarse en el escenario de investigación con mayor permeabilidad, desencadenando un análisis exhaustivo del objeto o unidad de investigación.

El diseño del estudio de caso que nos atañe en esta investigación será de unidad holística, es decir, será un sólo caso con única unidad de análisis que será el menor con discapacidad, en donde precisamente la visión holística hace que se relacione directamente el contexto en donde ocurre el caso con el planteamiento del problema, otorgando una visión completa del escenario de estudio.

Por el tipo de datos recolectados, este estudio de casos será cualitativo el cual se basa en la recolección de datos por medio de instrumentos no estandarizados tales como las entrevistas, las notas de campo, las observaciones, etc. No se pretende generalizar ni transferir resultados.

Es menester para efectos de confiabilidad y credibilidad tomar acciones como documentar las evidencias de manera exhaustiva y sistemática que date de detalles propios de la investigación, utilizar fuentes múltiples de datos e información, triangular datos, sistematizar las evidencias, verificar resultados, explicar detalladamente los resultados, describir los procedimientos que se usen y otorgar libre

acceso a la base de datos que incluyan los permisos de los involucrados, transcripciones de entrevistas, etc.

Instrumentos

De acuerdo al enfoque cualitativo el principal y único instrumento de recolección de datos según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) es el propio investigador, reconociendo que el instrumento no es una prueba estandarizada, ni un cuestionario u otra cosa sino el investigador mismo.

Para la presente investigación que es de corte cualitativo se harán uso de los siguientes instrumentos para la recopilación de datos.

La Entrevista: Es íntima, flexible y abierta, se define como una reunión para intercambiar información entre dos personas, o entre grupos pequeños. La entrevista permite entablar una comunicación y al mismo tiempo construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Pérez (2007), sugiere como instrumento en la recolección de datos la entrevista en profundidad y destaca que, se debe encontrar el justo medio entre no quedarse con datos superficiales y el no caer en la predisposición o contaminación de las respuestas del entrevistado, además apunta la empatía como facilitador de las interacciones que establecen indagador-indagado.

El insumo que ofrecen las entrevistas en profundidad es que arrojan datos particulares, específicos que de otro modo no hubiesen podido ser recabados, datos que importan y guían el curso de la interpretación de los datos.

La Observación: Permite obtener información de un fenómeno tal y como éste se produce, constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de ser orientada por

una pregunta, propósito o problema. Este problema es el que da sentido a la observación y determina aspectos tales como: qué se observa, cuándo, dónde, cuándo se registra la observación, qué se registra, cómo se analizan los datos o qué utilidad se le da.

Con respecto a la ética de la investigación es menester considerar que los valores específicos de la investigación cualitativa reconoce la subjetividad de los sujetos como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos. Forman parte incluso de la selección de los recursos y los mecanismos empleados para hacer la presentación y divulgación de los resultados e interpretaciones del estudio.

La elección de los instrumentos ya citados, se justifica en razón de que, la observación como herramienta principal, guiada por su registro sistemático, permitirá obtener una óptica fiel de las interacciones sociales que el alumno con discapacidad motriz establezca en el contexto del aula y escolar, lo cual, arrojará seguramente datos que den cuenta de ventajas y desventajas para la integración educativa del alumno en cuestión.

El uso de la observación, en el contexto educativo, usado como instrumento en la recolecta de datos, permitirá al investigador una doble función, por una parte, fungirá como elemento participante de la dinámica sujeta a ser estudiada y por otra, será el vehículo recolector de datos.

Las entrevistas por su parte, permitirán completar los datos obtenidos por la vía de la observación, además de que coadyuvarán a tener una perspectiva más

completa de los factores que dificultan o animan la integración educativa del alumno con discapacidad motriz.

Los datos que se obtengan del colectivo docente y del personal directivo de la escuela, contribuirán sin duda a la comprensión, con enfoque holístico del porqué y para qué de las interacciones sociales del alumno con discapacidad motriz, así como de su génesis.

Una vez aplicados los instrumentos y agotadas las fuentes de información, se procederá al análisis cualitativo de los datos, por medio de una descripción minuciosa de las categorías y criterios observados, con la finalidad de hacer un ejercicio de análisis y síntesis de la información recabada, el cual, como destino final tendrá la emisión de conclusiones.

Capítulo IV

Análisis de Resultados

El objetivo del presente capítulo versa al tenor de mostrar los hallazgos obtenidos con la recolección de datos que se obtuvieron, derivados de la puesta en marcha de los instrumentos que para tal efecto se diseñaron.

El contenido del capítulo expresará de forma cualitativa los resultados de las actividades realizadas en el Jardín de Niños John Dewey, escenario en el cual tuvieron a bien ser ejecutados los instrumentos de recolecta de datos.

De igual forma se integrarán algunas frases textualmente transcritas de las entrevistas realizadas a los implicados, al interior del cuerpo del trabajo, se integrarán figuras, las cuales tendrán como objetivo, representar gráficamente y situar visualmente al lector con respecto al análisis de datos que así lo demanden.

Instrumentos Aplicados

En el mismo orden de ideas, es menester, en el presente capítulo hacer mención que, los instrumentos utilizados, en la recopilación de datos fueron en primera instancia la observación participante, debido a la inserción inmediata e ineludible de quien lleva a cabo esta investigación, puesto que, el Jardín de Niños en cuestión es al mismo tiempo la instancia laboral del investigador.

Como segundo instrumento de investigación se diseñó y aplicó, un registro de observación, compuesto por veintidós indicadores sujetos a ser cuidadosamente observados, los cuales, tuvieron relación directa con aspectos que fueron desde la integración física y arquitectónica del escenario sujeto de investigación, hasta el

énfasis puesto en las actitudes y desempeño profesional de las y los docentes, pasando también, por el apunte de las actitudes, dificultades y fortalezas que el menor con discapacidad motriz enfrenta en el contexto de aula y escolar.

El tercer instrumento versó al tenor del diseño y aplicación de una entrevista a ocho de los profesionales de la Educación que laboran en el centro escolar, de los cuales seis se ubican como docentes frente a grupo, otro de ellos se reconoció como parte del equipo interdisciplinario de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 82 y el último, con funciones de promotor de Educación Física.

Como cuarto instrumento de acopio de datos se menciona el diseño de una rejilla de observación, respondiendo al diseño de Flanders con categorías de análisis de interacciones, las cuales fueron rescatadas por medio de la videograbación realizada para tal efecto.

Videograbación, con el objetivo expreso de acusar evidencias del tipo de interacciones que el alumno con discapacidad motriz establece en y con la comunidad escolar, así como de manera más específica en el contexto del aula.

Las categorías que se incluyeron como propias y oportunas para los objetivos del estudio, se dividieron en tres rubros a saber: interacciones del alumno con discapacidad motriz en el aula y en la escuela y estrategias de apoyo para el alumno con discapacidad motriz.

Cada una con subcategorías, encaminadas por supuesto al rescate de las formas de interacción y las conductas que el menor con discapacidad motriz establece en los rubros ya citados.

Luego entonces, es menester hacer el análisis de los hallazgos emanados del Jardín de Niños John Dewey y del alumno con discapacidad motriz, de forma sistemática, clara y descriptiva cualitativamente hablando, comenzando en el orden en que ya fueron mencionados.

Registro de Observación

El propósito de este instrumento de observación versó al tenor de reconocer el entorno donde interactúa el menor con discapacidad motriz, para identificar cómo contribuyen las interacciones sociales que establece con iguales y con maestros para favorecer su integración educativa.

Del primer indicador de observación se resume que, la infraestructura escolar responde a las necesidades de acceso y movilidad dentro del centro escolar, debido a que se encuentran rampas de acceso, al exterior y al interior de la escuela. Al interior existen rampas que dan acceso a las principales áreas de la escuela, tales como los sanitarios, biblioteca escolar, arenero, patio y dirección escolar.

Con respecto a pasamanos y barandales se observó que al interior y exterior del centro escolar no existen, ni tampoco canales para el uso de bastón guía (en el caso de los niños con discapacidad visual).

Dentro del jardín de niños se observó que sí existen adecuaciones en los sanitarios, de tal suerte que, la entrada a los mismos permite el libre acceso de una silla de ruedas infantil, al interior de los sanitarios, se observó que el sanitario destinado a los alumnos con discapacidad motriz están caracterizados por ser de mayores dimensiones al resto de los mismos, además de tener apoyos metálicos

incrustados en las paredes que hacen las veces de apoyo, de tal modo que, el alumno con discapacidad motriz, puede tener libre acceso a esta área de la escuela.

Se concluye entonces que no existen impedimentos físicos o arquitectónicos que limiten las interacciones sociales que el alumno con discapacidad motriz pueda establecer con la comunidad escolar. Además se destaca que la escuela es de una sola planta, lo que hace muy viable el desplazamiento al interior de la misma a bordo de una silla de ruedas.

La matrícula escolar, tema del segundo indicador de observación, nos arrojó una cantidad de 204 alumnos. Distribuidos en seis grupos, de los cuales tres están destinados a atender la población de 4 años de edad, catalogándolos como segundo grados con una matrícula de 33 alumnos por grado y la mitad restante destinada a la atención educativa de la población con cinco años de edad, con una matrícula de 35 alumnos por grupo.

De la población descrita, ocho se destacaron por presentar necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. De los ocho alumnos destacados, dos de ellos presentan discapacidad motriz y seis se reportaron con necesidades educativas especiales, de los cuales, dos se ubicaron en la condición de problemas de comunicación y cuatro asociados a problemas de conducta.

Los alumnos con discapacidad motriz poseen cinco años de edad y cursan el tercer grado de educación preescolar y los cuatro alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a problemas de conducta, se reportan con cuatro años de edad, cursando por ello el segundo grado de Educación preescolar. Por su parte los dos alumnos de comunicación, se ubicaron uno con 5 años de edad, en tercero de preescolar y el otro con cuatro años de edad inscrito el segundo grado.



Figura 2. Matrícula de alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad

La plantilla docente está integrada por una directora escolar con un perfil de licenciatura en Educación Preescolar, además de 6 docentes frente a grupo, de las cuales, cinco destacan por poseer un perfil de licenciatura en Educación Preescolar y la otra por un perfil de maestría en Educación.

Además se cuenta con un promotor de Educación física con perfil de licenciatura en Educación física, así como una promotora de Educación para la salud, con perfil de licenciatura en medicina general y también un profesor de Educación artística con perfil trunco de licenciatura en Educación de las artes.

Dentro de la institución escolar se encuentra también el servicio de Educación especial en su modalidad de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 82, conocido por sus siglas como USAER, el cual está compuesto por una directora del servicio, con perfil de licenciatura en audición y lenguaje, una docente de aprendizaje, con perfil de licenciatura en Educación especial en el área de problemas de aprendizaje, así como una maestra de comunicación, con perfil de licenciatura en audición y lenguaje, de igual modo, se integran los servicios de una

psicóloga con perfil de licenciatura en psicología y finalmente una trabajadora social con el perfil de licenciatura en el mismo rubro.

Por lo tanto la escuela cuenta con este servicio de Educación especial completo y con una antigüedad de diez años

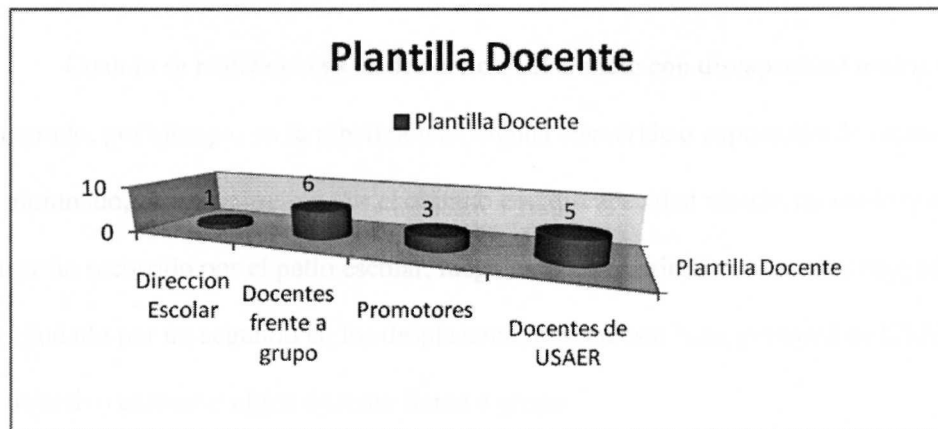


Figura 3. Plantilla Docente

Otro de los indicadores de observación tuvo como horizonte el destacar las actitudes del personal docente y administrativo hacia los alumnos con discapacidad motriz, encontrándose que sus conductas derivan en el ejercicio tangente de valores universales como el respeto, la solidaridad y la equidad.

Se asevera lo anterior debido a que el personal docente, incluyendo promotores y personal de la USAER, mostraron actitudes de aceptación, integración e inclusión hacia los alumnos con discapacidad, en específico al alumno con discapacidad motriz, con base en acercamientos físicos hacia él, interacciones verbales con matices de apoyo, exhortaciones y motivaciones.

El personal docente y administrativo, manifestó actitudes de compromiso, aceptación y comprensión hacia las necesidades y particularidades del alumno con discapacidad motriz.

Uno de los eventos en los que se puede observar lo anterior es a la hora de entrada, les piden a los padres de familia que despejen el área de acceso a la escuela, además de colocar los señalamientos que indican el libre acceso de la rampa; si es necesario apoyarlo en su traslado al interior del salón o bien a alguna área de la escuela, tienden a asistirle.

Cuando se realizan actividades cívicas, el alumno con discapacidad motriz es integrado, por ejemplo en la repetición de alguna efeméride o exposición de carteles al alumnado, el cual es sujeto por el alumno con discapacidad motriz, teniendo que hacer un recorrido por el patio escolar, luego entonces, teniendo sus manos ocupadas, es ayudado por un segundo en los desplazamientos, en este caso, personal de USAER, el directivo escolar o algún docente frente a grupo.

Por su parte, el alumnado que comparte el aula con el menor con discapacidad motriz, develó también, en su mayoría, actitudes de amistad, solidaridad, afectividad, sobreprotección e integración haciéndose plausibles de manera intrínseca en las agrupaciones e interacciones sociales y relaciones interpersonales que establecen en el ejercicio de las diversas actividades de la jornada escolar.

Por ejemplo los alumnos de su grupo suelen ayudarlo en la colocación de la lonchera en el perchero que le corresponde, o bien acercarle su silla especial que usa al interior del aula, para que sea puesto en ella; así también a la hora del almuerzo, pues suelen salir del salón, traerle su lonchera e incluso abrirla y sacarle sus recipientes de comida, lo que es calificado en palabras de la docente frente a grupo como conductas sobreprotectoras, explica la docente a un alumno que se ha ofrecido a ayudar: “ oye, gracias por traerle su mochila, pero no saques su comida, él debe aprender a hacerlo...”

Durante el recreo, por ejemplo, lo integran a sus juegos, tales como: jugar al lobo, a perseguirse o la casita. El menor con discapacidad motriz es buscado por el resto de los compañeros de grupo para incluirlo en los juegos.

Sus compañeros expresaron frases tales como: “quieres jugar con nosotros...”; “que sea él (alumno con discapacidad motriz) el papá...”; “te toca ser el lobo...”.

Se observó que tanto el alumno con discapacidad motriz, como con quienes juega, aceptan y ejecutan los roles de participación en los juegos de manera natural, no otorgando ningún tipo de diferencia o preferencia por el alumno objeto de este estudio.

Incluso los alumnos que no comparten el aula con alguno de los dos alumnos con discapacidad motriz, denotaron también, actitud positiva, así como de servicio y de ayuda en su gran mayoría

Con la intención de ilustrar el comentario anterior, se expresa que, cuando un grupo de niñas jugando en el recreo, observaban solo al alumno con discapacidad, se acercaban de inmediato a él con actitudes maternales y afectiva, manifestándolas a través de caricias corporales para con el menor o bien de manera verbal.

Estas manifestaciones de cariño, solían extenderse incluso a querer tratarlo como si fuera un bebe, situación que al menor con discapacidad motriz, no le agradaba, optando por romper la escena, moviéndose del sitio ayudado de su silla de ruedas, empero de ello, el alumno con discapacidad motriz ganaba confianza y seguridad, yéndose del sitio con un dejo de sonrisa y agrado en su rostro, alentándolo a iniciar nuevas interacciones sociales con otros durante el recreo.

Sin embargo, en los espacios y en las actividades en donde no existe el tutorio o vigilancia constante del docente frente a grupo, tales como las socializaciones durante el recreo escolar o bien las que se desarrollan en las áreas comunes de la escuela, como los sanitarios, lavamanos o arenero, se observó que algunos alumnos manifestaron actitudes negativas que se cristalizaron en acciones como el desprecio, la exclusión en juegos y las agresiones verbales, claro, sin el uso de palabras obscenas, empero de ello, sí con el uso del lenguaje oral para, de manera peyorativa, calificar el aspecto físico y condición del alumno con discapacidad motriz.

Con la intención de clarificar la idea anterior se describe una situación observada durante el recreo: "...el menor con discapacidad motriz, va saliendo de su salón de clases por cuenta propia, haciendo uso de su silla de ruedas y se desplaza hacia el patio central, haciendo uso de la rampa. En su trayectoria se encuentra con un trío de compañeros ajenos a su grupo y expresan lo siguiente:

-mira, él se llama (nombran al alumno con discapacidad motriz), pero esta malito, no sabe caminar-

El alumno con discapacidad motriz, escucha el comentario, los observa y adopta una postura corporal de tristeza, más que de desagrado y sigue su camino, ya en el patio, parece olvidar lo sucedido y comienza a establecer nuevas interacciones y socializaciones con compañeros afines o conocidos para él"

Los cuales por desgracia, no son observados por el personal docente, dejando resentida el autoestima del alumno con discapacidad motriz, lo cual, condiciona las subsecuentes interacciones sociales que establece con iguales.

Al interior del aula, el docente frente a grupo mostró una actitud de comprensión y colaboración con y a favor del alumno con discapacidad motriz, preocupándose no sólo por la atención educativa propia de sus funciones, sino también, se extendía su compromiso al establecimiento de un trabajo colaborativo con los promotores y el personal de la USAER.

De esta forma se puede calificar al docente frente a grupo como comprometido con el alumno con discapacidad motriz, partiendo de que se le es tomado en cuenta para la integración de equipos de trabajo, así como en las participaciones orales derivadas de cuestionamientos directos, así como con la preocupación constante del monitoreo intermitente de sus desempeños en las ejecuciones de las actividades y sin duda, en lo que respecta a la incentivación de tipo verbal y de acercamiento físico que determina en gran parte, el desempeño del alumno, mostrándose más seguro de sus acciones y de sus futuras interacciones sociales.

El docente de grupo se muestra preocupado siempre por establecer un clima de confianza y de respeto, no sólo para el alumno con discapacidad motriz, sino de manera general para todo el grupo; observándose dentro de su praxis docente, ese proceso cíclico de sensibilización al alumnado, a través de dinámicas de integración, actividades colaborativas, actividades recreativas al aire libre así como en el diseño de situación de juegos compartidos.

Una manifestación expresa de esta situación se da a diario en las plenarios o asambleas que realiza al iniciar la jornada escolar, en donde se plantea el tema de interés a trabajar durante el día. En esta actividad la docente distribuye al alumnado en círculo y cuestiona de manera directa al respecto del tema, tomando especial interés en las respuestas que emanan del alumno con discapacidad motriz, a veces, el alumno

se muestra tímido e inseguro de hablar en público y al respecto la docente interviene de la siguiente forma:

“¿A ver tu (refiriéndose al alumno con discapacidad motriz) que sabes de los animales de la selva? (tema a trabajar).

El alumno se queda callado, se hunde en sus silla o desvía la mirada evitando responder al cuestionamiento, ante lo que la docente frente a grupo insiste: “¿dime... conoces a algún animal de la selva?”, el cuestionamiento es directo, pero el alumno no contesta, no porque no sepa, sino porque tiene pena.

La docente cambia su estrategia, siempre con la intención de integrar al alumno con discapacidad motriz en la plenaria, de tal suerte que ya no lo instiga por medio del cuestionamiento.

“...lo que necesito en estos casos, es cambiar la atención del grupo a otra cosa, así él ya no se siente observado y entonces con otra actividad o modo de preguntar puedo saber qué tanto sabe al respecto del tema...”

Luego entonces, de manera general, cuestiona al grupo a cerca de cuáles son los animales de la selva; por medio de una lluvia de ideas el alumnado expresa sus saberes, incluso el alumno con discapacidad motriz.

La docente retoma la situación y entonces ahora cambia su estrategia y opta por pedir que reproduzcan la onomatopeya de algún animal de la selva que conozcan. Es así como el alumno con discapacidad motriz interviene de forma espontánea haciendo la parodia de un rugido de león.

La docente frente a grupo expresó: “si el cuestionamiento no me funciona, entonces tengo que ganar primero su confianza, para que se le quite la pena y busco otra forma de hacerlo y ésta me resultó...”

La frase anterior fue dicha por la docente frente a grupo al no recibir respuesta del menor en la asamblea.

De tal suerte que, los alumnos que comparten el aula con el menor con discapacidad motriz, ocasionalmente manifiestan conductas de compasión o bien de sobreprotección, antes bien, ayudan al compañero con discapacidad pero no le resuelven sus problemas o necesidades; colaboran en acercarle materiales, trasladarlo de un sitio a otro, pero han aprendido por la mediación de la docente de grupo a respetar el ritmo y el estilo de aprendizaje del alumno en cuestión.

Por lo que respecta a la participación de los padres de familia del alumno con discapacidad motriz de cara a su integración, se apunta que la principal responsable de la asistencia y cuidados del menor es la madre, de quien se puede decir que manifiesta una actitud de aceptación de la condición de su hijo, debido a que es consciente de sus necesidades y las atiende de manera prioritaria, tanto con sus asistencia regular al jardín de niños, como con su atención medico terapéutica en el Centro Rehabilitación Infantil Teletón, Tlalnepantla.

De las acciones y compromisos que se derivan de la asistencia del menor al jardín de niños, tales como cumplimiento con tareas y materiales escolares, participaciones en actividades cívicas y sociales, así como las derivadas de la USAER como pláticas, asesorías, talleres, sugerencias de trabajo en casa, se arroja como resultado, una participación activa y asertiva de la madre de familia del menor, de modo que, el alumno con discapacidad motriz ha tenido la oportunidad de participar y

de interactuar en las actividades organizadas por la comunidad escolar, con estricto apego a uno de los principios filosóficos de la integración educativa que es la normalización.

Por ejemplo, se destaca a nivel de eventos sociales, los festivales de primavera, decembrinos, de clausura de cursos y algunas salidas a la comunidad, a sitios como museos, panaderías, centros comerciales o bibliotecas.

Durante el estudio se organizaron dos salidas a la comunidad, una a la biblioteca municipal y otra al museo de Historia Natural, en ambas se pidió la autorización de los padres de familia y para ello se les convocó a una junta, ahí a la madre de familia del menor, se le informó de los pormenores de las visitas y conjuntamente con la docente de grupo se previeron algunas consideraciones especiales en el traslado del menor y de su silla de ruedas.

La madre del menor, pidió a la docente un espacio al final de la reunión y expresó algunas de sus inquietudes, al respecto se menciona el siguiente diálogo que sostuvieron la docente frente a grupo y la madre:

-maestra, mi hijo sí va a las visitas, pero tengo algunas dudas, por ejemplo ¿tengo que ir a fuerza yo? O ¿Quién se haría responsable de él?, o sea se subirlo al autobús, de bajarlo, de ponerlo en su silla...

La docente frente a grupo contestó:

-¡no se preocupe señora; mire, el señor del autobús nos ayudará a subir su silla al camión, nada más le pido que me diga como cerrarla y abrirla. Usted puede ir si quiere y ya allá (refiriéndose al sitio de visita) yo me encargo de él

-bueno, sí, entonces, mejor no voy yo, porque si me ve se hace el consentido y va a querer que le haga todo yo, mejor nada más le ayudo a subirlo al camión y a bajarlo ya cuando lleguen...

De manera directa, la madre de familia está contribuyendo a que su hijo tenga la posibilidad de establecer interacciones sociales fuera del contexto escolar y además logra reconocerse como una posible barrera para ello si es que lo acompañara.

Su conducta habla del interés de la madre por propiciar en su hijo el establecimiento de nuevas relaciones sociales, por medio del intercambio de experiencias con sus iguales, lo que lo alentará a realizar intercambio sociales tales como el diálogo, la conversación, el acompañamiento, actividades sociales que generan interacciones tanto de tipo verbal como interpersonal.

Tales interacciones dentro y fuera del contexto escolar resultan un insumo a su integración educativa ya que, nuevamente se le abre la posibilidad de hacer efectivo el principio filosófico propio de la integración educativa que es la normalización por un lado y por el otro, el alumno ganará confianza en si mismo, incrementará sus experiencias personales y su conocimientos de tal suerte que, se coloca en posibilidad de integrarse de una forma más equitativa a las situaciones de aprendizaje que la docente plantea.

En lo que concierne a las responsabilidades y cumplimiento de las actividades derivadas de la atención médico terapéutica del menor, en el Centro de Rehabilitación Infantil Teletón, se encontró que la madre de familia acude de manera regular a las citas programadas y plasmadas en su agenda de Teletón.

Además, no sólo basta con la asistencia, sino que participa en las actividades al interior de la institución, sobre todo las que tienen que ver con la rehabilitación física, así como las derivadas de escuela para padres, teniendo el alumno con discapacidad motriz la posibilidad ineludible de establecer interacciones interpersonales con adultos y posiblemente con iguales de manera más segura, confiada cuando el menor tiene como respaldo la participación de su madre en las actividades que les son comunes a ambos.

En suma, se afirma que la madre de familia del menor con discapacidad motriz contribuye con la integración educativa de su hijo, con la toma de los compromisos derivados de la condición del menor.

Mostrándose siempre dispuesta y con apertura para escuchar y poner en marcha las sugerencias de trabajo que coadyuven a la integración educativa del menor y sobre todo teniendo a bien vincular de manera asertiva las dos instancias que velan por la integración del menor, por un lado la escolar y por el otro la médico terapéutica, por medio de canales abiertos de comunicación que hacen que en ambas instancias se tenga un referente más amplio del alumno con discapacidad motriz y con ello mayores elementos que funjan como fortalezas para su integración educativa.

Con respecto a, si existen dificultades para que el menor con discapacidad motriz pueda hacer uso de las áreas de la escuela, como se había ya citado con anterioridad, se afirma que no existen barreras de tipo físicas o arquitectónicas que limiten esa posibilidad de interacción social con sus iguales.

Y en caso de que la situación, materiales o el diseño mismo de las actividades no contemplen las particularidades del alumno con discapacidad motriz, la docente frente a grupo o bien algún integrante del resto de la comunidad escolar, tiene a bien

realizar adecuaciones de manera que, el alumno siempre se vea favorecido, otorgándoles las posibilidades necesarias para poder ejecutar las actividades.

En el interior del aula del alumno con discapacidad motriz, se encontró, con respecto a las estrategias de enseñanza aprendizaje, que el menor, es integrado en las actividades derivadas de las situaciones didácticas que la docente planea, las cuales responden a los campos formativos del programa de preescolar 2004.

El diseño de las actividades está basado en un método de proyectos el cual le da la pauta al menor de integrarse en las diversas fases del mismo, deduciendo por ello que el tipo de metodología y las estrategias de enseñanza de la docente incluyen al alumno con discapacidad motriz.

Empero de ello, se observa que el alumno en las actividades grupales, las cuales demandan de una participación oral espontánea o dirigida, suele mostrarse inseguro, respondiendo con tono y volumen de voz bajo, los cuales dan muestra de timidez e introversión cuando es expuesto a situaciones públicas.

En cuanto a su desempeño a nivel de trabajo de equipo, el alumno establece interacciones sociales de tipo verbales con sus iguales con mayor seguridad y confianza, debido a que la mayoría de los integrantes de su equipo son compañeros fijos y por lo tanto, el menor posee mayores referentes de ellos.

Las siguientes líneas son una descripción de una escena grabada durante la recolección de datos. El alumno se encuentra al interior del aula, ubicado físicamente en su mesa de trabajo con su equipo de trabajo, integrado por tres niñas y dos niños incluyéndose a éste. La docente comienza a dar instrucciones de la actividad diciendo:

“van a sacar su lapicera y escribirán en esta hojita (mostrándosela al grupo) lo que yo voy a decirles, no deben copiar, hazlo como tú puedas, ok...”

Mientras la docente habla, el menor con discapacidad motriz juguetea físicamente, es decir, con las manos, con su compañera contigua, haciendo intentos por quitarle un bloque de construcción que se había quedado en la mesa, usado en la actividad anterior. El resto del equipo se involucra en la situación, uno de ellos dice:

- ¡no, ya no estamos usando ese material!, ¡maestra, maestra están jugando con los bloques!

El alumno con discapacidad se queda quieto lo mismo que su compañera y dejan el bloque al instante mismo que la docente les reparte su hoja y pide que vayan por su lapicera.

El alumno con discapacidad interviene verbalmente al interior del equipo, haciendo la siguiente petición a la menor con la cual jugaba:

-me traes mi lapicera, es la de backyardigans. Mi mochila es esa (señalándola).

Ante la petición la menor asienta la cabeza, se dirige a su mochila luego a la del menor con discapacidad y le da su lapicera diciendo:

-¿es ésta? (dejándola sobre la mesa)

- sí, este es Pablo (respondiendo y señalando el alumno con discapacidad motriz, uno de los dibujos animados de su lapicera)

Entonces, ambos se disponen a usar el material necesario para acatar la instrucción de la docente frente a grupo.

Esta descripción, expresa como el menor al interior de su equipo puede relacionarse con mayor seguridad y confianza, estableciendo no sólo interacciones sociales a través del contacto físico sino también las de tipo verbal, haciendo uso del diálogo.

A nivel de equipo, el menor con discapacidad motriz, se involucra de manera poco participativa a las actividades, en cuanto a la ejecución de las mismas, de tal suerte, que el resto de los integrantes del equipo, lo alientan y explican la mecánica de la actividad de manera verbal además de apoyarse de la ejemplificación, es decir, de cómo el menor con discapacidad motriz tiene que desempeñarse.

De manera intermitente, la docente frente a grupo realiza monitoreos a todos los equipos de trabajo, poniendo especial énfasis en el que está integrado el alumno en cuestión; la docente, se preocupa por retroalimentar de manera directa al menor con discapacidad motriz, las instrucciones dadas y si es preciso se las ejemplifica.

Ante dicha situación el menor gana confianza durante la ejecución de la actividad y su desempeño se incrementa, de tal manera que logra culminar con éxito la actividad sugerida.

Pese a las explicaciones individualizadas que la docente frente a grupo le otorga, el menor posee dudas, suele acercarse de manera más espontánea y confiada a sus iguales, para que reciba de ellos las retroalimentaciones que coadyuven a la comprensión de las instrucciones y realización de las actividades.

Por lo tanto, las agrupaciones que el alumno con discapacidad motriz realiza con mayor frecuencia, tiene como denominador la afinidad que exista entre él y los otros, de manera específica, sus agrupaciones no dirigidas, es decir, las que son por

voluntad propia, las realiza con los compañeros que integran su equipo de trabajo y de manera ocasional con otros distintos al equipo.

Por ejemplo, en juegos al aire libre como los que se realizan en el patio durante la activación física el alumno muestra inclinación por los y las compañeras de equipo de trabajo al interior del aula.

Si el promotor pide hacer equipo para competir en un juego de relevos, de manera inmediata se observa como no sólo el alumno con discapacidad motriz, sino también sus compañeros de equipo, comienzan a buscarse entre el resto del grupo.

Pueden incluir en el equipo a otro u otra ajeno al equipo base, pero de entrada éste es formado por al menos tres de los cinco integrantes originales.

Las agrupaciones que realiza son heterogéneas, es decir, se componen por compañeros de ambos géneros, los cuales, lo aceptan como es, lo integran a sus juegos, convencionales o simbólicos y lo respetan.

Las estrategias que emplea el alumno con discapacidad motriz para participar y relacionarse con su grupo y compañeros con los cuales se agrupa, se caracteriza al principio por una conducta pasiva, poco espontánea e introvertida, la cual se observó tiene la finalidad de medir la aceptación e integración que se le pueda ofrecer.

Posterior a ese primer acercamiento que establece el menor con el grupo de iguales, se deriva una participación más activa, con base en intervenciones orales espontáneas, demostraciones de afectividad o agrado por medio de conductas tales como la sonrisa, el juego y la disposición que muestra a colaborar.

Finalmente, ganada la confianza en los otros y conociendo al grupo o equipo de trabajo, el menor suele mostrarse con mayor soltura, seguridad, confianza, de tal

modo que, se siguen evidenciando interacciones sociales de tipo verbal, pero además se acusan interacciones sociales que implican el contacto físico.

Como interacciones de contacto físico, puede enunciarse los desplazamientos que ejecuta para hacer uso de las distintas áreas del salón y poder interactuar y manipular los recursos didácticos y bibliográficos con los cuales esta dotada el aula.

Dichos desplazamientos le permiten el contacto físico, con los otros, en juegos colaborativos, juegos dirigidos, juegos convencionales y juegos libres, de tal suerte que, las interacciones sociales que establece, le dan la posibilidad de consolidar mayores y nutridas relaciones interpersonales que lo dotan de oportunidades de convivencia y socialización.

Con referencia al tipo de motivación e incentivos que el menor requiere para elevar su desempeño académico y social, tiene que ver con el otorgamiento de motivadores verbales, de reconocimiento grupal y los de acercamiento físico.

Dichos incentivos, son dispensados por la docente de grupo y el resto de la plantilla docente durante las diversas actividades de aula y escolares de la cuales el alumno con discapacidad motriz disfruta.

Cuando le son otorgadas palabras de aliento como: “qué bien te quedó...”, “lo estás haciendo muy bien...” ¡vámos sé que puedes hacerlo... ¡, frases dichas en boca de la docente de grupo, el alumno gana confianza en la situación a la que está expuesto, de tal forma, que su desempeño se incrementa, teniendo como resultado la culminación de las actividades y una participación más activa de su persona.

De igual forma, cuando el alumno es reconocido por su desempeño a nivel grupal, se observó que las interacciones sociales de tipo verbal y de convivencia que

establece posteriores a la incentivación, se manifiestan con un incremento en las interacciones verbales, en su seguridad y confianza, así como en su autoestima.

Con respecto a los motivadores del tipo de acercamiento físico, se evidencia que el alumno con discapacidad motriz, responde de manera positiva, al no rehuir al contacto físico con iguales o adultos, en este caso, cualesquiera de los integrantes de la plantilla docente, además, se observó que también responde al mismo, de forma positiva, replicando el acercamiento físico por medio de manifestaciones tales como el abrazo, la sonrisa, el estrechar de manos o la caricia facial.

Es así como se resume, que la incentivación ofrecida al menor en cualquiera de los tipos ya descritos, coadyuva a que sus interacciones sociales se inicien, se fortalezcan o se consoliden.

De forma que, teniendo seguridad y confianza en su desempeño académico y social, el alumno con discapacidad motriz, se coloca en una mejor posición para su integración educativa, debido a que las variantes de motivación descritas, se consideran como una fortaleza para la consolidación de su integración educativa.

La inserción en el aula del alumno con discapacidad motriz y los registros de sus conductas permiten informar que el tipo de ayudas que el menor requiere para iniciar, desarrollar y culminar las actividades tienen que ver con adecuaciones curriculares, de manera específica, en la metodología.

Al interior de la metodología se precisa que el alumno sea dotado de instrucciones con lenguaje claro y sencillo, además de ofrecerlas de manera general al grupo, el alumno necesita de una explicación individualizada, así como la ejemplificación de la instrucción, de tal suerte que, tengan mayores elementos

visuales y kinestésicos para procesar la información contenida en la consigna dada y con ello estar en posibilidad de iniciar la actividad. A dicha acción la docente frente a grupo otorga en una escala del 1 a 100, un porcentaje de 40 en su importancia.

Posteriormente, el alumno con discapacidad motriz, demanda del monitoreo de su desempeño de manera intermitente, es decir, por intervalos de tiempo, los cuales, a juicio de la docente de grupo oscilan entre los 5 minutos, al cual, en la misma escala le concede importancia del 30 por ciento. Esta actividad, le permite a la encargada de los pupilos, vigilar su desempeño, así como el sostenimiento de su atención; por otra parte, se juzga como los momentos indicados para incentivar al alumno y entonces, poder mantener las condiciones que le permitan persistir en la tarea.

Luego entonces, el alumno podrá culminar las actividades propuestas, gracias al seguimiento sistemático que la docente de grupo hace de su proceder.

Como adecuación curricular a la metodología, también se inscribe el otorgamiento de mayor tiempo con respeto al resto de sus compañeros de grupo para culminar las actividades, sobre todo, si la misma entraña, acciones como desplazamientos, ejecuciones motrices gruesas con o sin su silla de ruedas. A esta adecuación curricular le impone en importancia un 10 por ciento.

Los recursos materiales y didácticos también demandan de ser adecuados a las particularidades del menor con discapacidad motriz y por ello le asigna un 20 por ciento en importancia. Se observó, que los materiales que él manipula, son de mayor tamaño y grosor esto en palabras de la docente: “le ayuda a tener un referente más próximo de la realidad inmediata, por ejemplo: si trabajamos la diferencia entre comida chatarra y nutritiva, a él (alumno con discapacidad motriz) le proporciono los

objetos reales, como un manzana, una botella de agua... y también una envoltura de papitas o una botella de refresco...”

Con estas acciones que realiza la docente frente a grupo, se destaca que, su compromiso en la atención del menor con discapacidad motriz, resulta ser una fortaleza que impacta directamente en la integración educativa del menor con discapacidad motriz, debido a que se ocupa de gestar las condiciones necesarias, para que el menor, se desenvuelva y participe en las actividades de manera funcional y productiva.

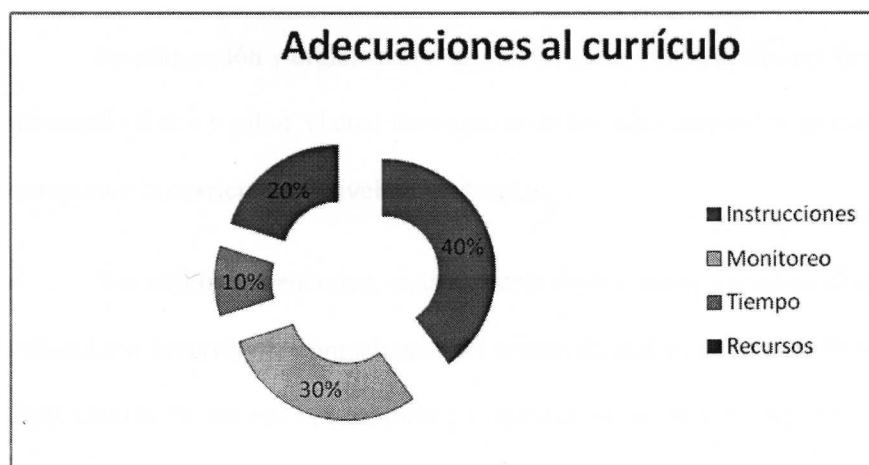


Figura 4. Adecuaciones al currículo

En lo que respecta a las actividades al aire libre y las de desarrollo físico, se observó que existen parciales limitaciones en su desempeño, es decir, que dentro de este rubro no se disponen de las adecuaciones o elementos materiales, actitudinales y de organización de la clase, que permitan la libre participación del alumno con discapacidad motriz.

Dentro de las actividades que se desarrollaron a cargo del promotor de Educación física se obtuvo que, pocas veces las actividades estaban diseñadas y

adecuadas a las particularidades del alumno que nos atañe, de manera específica, en los recursos materiales y en la organización misma de la clase con lo que respecta a su participación.

El promotor de Educación física, al participar en la jornada escolar, tuvo como rutina, acudir al aula del menor, sacar al grupo en su totalidad al patio escolar, previo a ello, en el centro del mismo yacían los materiales o implementos a utilizar tales como pelotas, palos, costales, aros, conos, cuerdas, etc. La planeación de la clase dependía del uso de uno o dos de los implementos ya mencionados.

La planeación y organización de su clase se ajustaba al campo formativo de desarrollo físico y salud el cual forma parte de los seis campos formativos que componen la currícula del nivel de preescolar.

Sus objetivos generales, en la mayoría de sus clases, versaban al tenor de estimular o favorecer la competencia del campo formativo desarrollo físico y salud SEP, (2004): “mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso en juegos y actividades de ejercicio físico” (p.109).

El promotor sugería actividades en donde se ponían en movimiento extremidades inferiores y superiores, sin menoscabo de las particularidades de movimiento y desplazamiento del menor con discapacidad motriz.

Al respecto, se tiene a bien describir una de las clases de Educación física:

Llega el promotor al aula, saluda a la docente frente a grupo y después se dirige al alumnado pidiéndole que salgan al patio. Los alumnos alborotados por la emoción que ello les provoca, salen disparados, corriendo..., para el alumno con discapacidad motriz no es ajena esta emoción y se decide salir también con sonrisa en

rostro, desplazándose cautelosa pero apresuradamente para salir del salón, sigue por la rampa y llega al centro del patio en donde se encuentra un montón de pelotas de diversos colores y de dos tamaños: grandes y pequeñas.

En seguida llega el promotor y les pide formar un círculo, al cual se integra sin dificultades el alumno con discapacidad motriz, tomándose de las manos de sus compañeros contiguos.

El promotor comienza a dar instrucciones:

“miren chicos, esta vez traje pelotas para trabajar, te pido que por favor, tomes una, la que tu quieras, pero de uno por uno...”; los alumnos comienzan a pasar uno por uno al centro y toman la pelota. Llega el turno del alumno con discapacidad motriz y sin titubeos, hace rodar su silla de ruedas, llega al montón de pelotas y las observa, se vuelve al docente con mirada tímida y en voz tambaleante le pide: “quiero la azul...”

Antes de que el promotor cumpla el deseo del menor, se le adelanta uno de sus compañeros y con pelota en manos le dice “¿ésta, quieres ésta?”, ante el cuestionamiento el menor asienta la cabeza y toma la pelota entre sus manos, retirándose con agrado del montículo de pelotas.

Ante esta escena, el promotor no interviene de ninguna forma y la repartición de pelotas continua...

Ya todos con sus implementos, el promotor pide: “ahí en tu lugar vas a lanzar y atrapar la pelota, ¡vámos!” y suelta un silbatazo. Los alumnos ejecutan la instrucción, nuestro alumno también, sin problemas aparentes.

Luego les pide: “vas a tocar la parte del cuerpo que yo te indique con la pelota, mira, por ejemplo: ¡cabeza! y colocas la pelota en la cabeza.”

Ante dichas consignas que implicaron la identificación de las partes gruesas del esquema corporal como cabeza, brazos, manos, rodillas, etcétera, el alumno con discapacidad motriz no tuvo inconvenientes, tomando una actitud positiva ante su desempeño, debido a que se sentía integrado funcionalmente a la actividad.

Posteriormente el promotor sugiere: “ahora vamos a caminar y botar la pelota, ¡miren así!” y les mostraba el cómo. Fue aquí en donde el alumno con discapacidad motriz vio mermada su participación, pues la instrucción no se ajustaba a sus posibilidades de movimiento. Su actitud cambio sorpresivamente, mostrandose inseguro, mirando a todas partes y simultáneamente al promotor, el cual, no se percató de que su instrucción no estaba adecuada para él.

El menor intentó mover su silla con una mano y manipular con la otra la pelota, pero le fue imposible, no encontró coordinación y terminó perdiendo el control del implemento.

Ante esta situación y a sus intentos fallidos, los compañeros de su grupo amablemente le pasaban la pelota, dándosela con frases como: “ten (diciendo su nombre)”, “¡espérense, espérense a..., (alumno con discapacidad motriz) se le fue su pelota!”.

Otros compañeros, mostraron solidaridad con el menor, dejando de lado su pelota y ocupando sus manitas para tratar de empujarlo, exhortándolo de la siguiente forma: “te ayudo, yo te empujo y tu botas la pelota ¿sí?”.

Ante estas invitaciones, el menor se mostraba temeroso, introvertido inseguro, pero se dejaba ayudar. Cabe mencionar que el promotor de Educación física, no derivó ningún tipo de adecuación durante la clase que tuviera como objetivo integrar al alumno en la actividad.

Cabe mencionar que así sucedió con otras tantas consignas, siendo los alumnos del grupo los que apoyaban al menor cuando les era posible; lo que arroja que el profesor y su práctica docente resultaron ser una barrera para la participación e integración educativa del alumno con discapacidad motriz.

Además, se destaca que, la parte actitudinal y de compromiso con y para la integración del alumno con discapacidad motriz, fue de indiferencia, de apatía y falta de disposición para adecuar la clase, los recursos y la metodología, específicamente, en sus instrucciones.

Entrevista a Docentes

Otro de los instrumentos que fortalecieron el análisis y recopilación de datos, fueron las entrevistas realizadas a docentes del Jardín de Niños John Dewey, el instrumento se compuso por diecisiete cuestionamientos, de los cuales se hará a continuación el detalle de los hallazgos encontrados.

1. Preparación profesional

El nivel de preparación profesional de la plantilla docente que compone el Jardín de Niños John Dewey está integrada por seis docentes frente a grupo, un directivo escolar, un promotor de Educación física y un profesor de música, de los cuales, se seleccionaron como muestra a los seis docentes frente a grupo, debido a su

estrecha cercanía con la matrícula escolar así como con sus necesidades académicas y personales.

Los datos arrojaron que de los docentes frente a grupo su nivel de preparación profesional en la mayoría de ellos es de Licenciatura en Educación Preescolar y en menor proporción Maestría en Ciencias de la Educación.

Lo cual hace suponer que su perfil profesional está en estrecha relación con la población infantil que atienden, lo cual los coloca en posibilidad de poner en práctica los recursos teórico metodológicos que coadyuvan a su formación.

Se ilustra a continuación el factor de preparación profesional de la muestra seleccionada de la plantilla docente del Jardín de Niños John Dewey.



Figura 5. Preparación Profesional

2. Matrícula con discapacidad

Al momento del estudio, se reportó que sólo dos docentes frente a grupo tuvieron integrados a alumnos con discapacidad, siendo ambos de tipo motriz. El resto del colectivo docente no tuvo integrados a alumnos con discapacidad pero sí a otros con necesidades educativas especiales.

3. Tipos de Discapacidad

Este cuestionamiento tuvo como propósito identificar si el colectivo docente conocía los tipos de discapacidad. Los datos encontrados fueron que, de los seis docentes frente a grupo, la totalidad coincidieron en que hay cuatro tipos de discapacidades, a saber: discapacidad auditiva, discapacidad motriz, discapacidad visual y discapacidad intelectual.

Lo que da cuenta de que existe conocimiento a cerca de las distintas manifestaciones en que puede presentarse la discapacidad, derivado de la experiencia docente de los titulares del grupo y en parte también, a los diez años que lleva la USAER como servicio de apoyo en la escuela.

4. Funciones de la USAER

El objetivo central de este cuestionamiento fue el identificar cuáles son algunas de las funciones que realiza la USAER, a juicio de las docentes frente a grupo, encontrándose que le delegan a la USAER funciones tales como el apoyo a los niños con necesidades educativas especiales y a las maestras en el aula regular, también identifican que, entre sus funciones está el orientar a padres y docentes, sugerir y aplicar actividades para atender a alumnos con y sin discapacidad dentro y fuera del aula. Así también consideran que la USAER tiene como función el apoyo académico a docentes y las orientaciones a padres de familia y finalmente el trabajo interdisciplinario con docentes frente a grupo.

Las respuestas de las docentes dejan ver que tiene claras las funciones de la USAER considerando que su función real es ser un servicio de apoyo encargado de la asesoría a padres de familia, docentes de grupo y comunidad escolar así como la

atención y evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin algún tipo de discapacidad.

Esta información da pie a interpretar que existen las condiciones de apoyo necesarias para que el alumno con discapacidad motriz pueda ser integrado educativamente, puesto que los elementos teórico metodológicos y de trabajo colaborativo entre la escuela regular y el servicio de la USAER garantizan un clima de aceptación, actitud de aceptación a la diversidad y sobre todo de trabajo colaborativo entre padres del alumno con discapacidad motriz, docente frente a grupo y equipo interdisciplinario de la USAER, escenario idóneo para fortalecer en el alumno la seguridad y confianza que lo impulsen al ejercicio de interacciones sociales entre iguales y con adultos de manera más espontánea.

5. Acciones en pro de la integración de alumnos con discapacidad

Algunas de las acciones que los docentes han realizado para integrar a alumnos con discapacidad se engloban principalmente en tres rubros: uno de ellos es la realización de adecuaciones curriculares en la planeación, otro tiene que ver con la sensibilización a padres de familia y finalmente el ejercicio de valores universales como la equidad, la igualdad y el respeto.

En lo que concierne al primer rubro, el colectivo docente, manifestó que ha realizado acciones como la dosificación de los contenidos, la adecuación de materiales didácticos y recursos, así como la graduación de las actividades en las situaciones didácticas como prácticas que han permitido que los alumnos con discapacidad puedan integrarse educativamente.

Expresan que con estas acciones responden y respetan sus ritmos y estilos de aprendizaje. “le doy más tiempo para que culmine la actividad o hay que cambiarle

algunos materiales por otros mas grandes o vistosos...” mencionó una docente frente a grupo, indicando que estas acciones permiten que el alumno con discapacidad pueda gozar de las mismas oportunidades que el resto del alumnado.

Este tipo de conductas hacen referencia a las adecuaciones curriculares necesarias para que el alumno con discapacidad pueda tener libre acceso al currículum y puedan eliminarse las posibles barreras para el aprendizaje que impidan o dificulten la integración educativa del alumno con discapacidad.

Con respecto al segundo rubro que es el de la sensibilización a padres de familia, éste también se hace extensivo a los alumnos que comparten el aula con el menor con discapacidad.

El colegiado manifiesta que el sensibilizar a los padres de familia resulta un trabajo de suma envergadura, debido en gran parte a que de ello dependen en mucho las actitudes de aceptación o rechazo de los alumnos para con el alumno con discapacidad motriz o cualquier otro.

Al interior de la recolecta de datos y al respecto de este rubro una de las docentes evocó el evento que a continuación se describe:

“Se acerca a mi uno de los niños, pidiéndome que lo cambiara de equipo, curiosamente en el mismo se encontraba nuestro chiquito con discapacidad, yo le pregunté que por que quería que lo cambiara y él se negaba a responderme, luego entonces, decidí no cambiarlo, porque no había justificación alguna para ello. Al día siguiente me aborda la madre de familia del menor, pidiendo hablar conmigo, y le doy la oportunidad de hacerlo.

La madre me pidió encarecidamente que cambiara de equipo de trabajo a su hijo, que a ella no le parecía que compartiera las actividades con ese niño! refiriéndose peyorativamente al alumno con discapacidad. A partir de eso tuve que convocar a una junta y con apoyo de la USAER se dió una plática sobre discapacidad, porque sin duda los padres de familia de mi grupo, necesitaban la información”.

A partir de lo anterior se evidencia que, la transmisión de valores y cultura de aceptación a la diversidad se gesta en el seno familia y que los procederes de los menores no son más una reproducción fiel de los comportamientos y actitudes que de sus padres imitan.

Por ello es necesario informar y de manera simultanea sensibilizar a los padres de familia para cambiar paradigmas o romper esquemas a cerca de los mitos y tabúes que se tienen aún de la convivencia e interacciones sociales con y a favor de las personas con discapacidad.

El colegiado docente, al respecto del tercer rubro identificado en este ítem, mencionó que, el ejercicio de los valores universales debe ser una práctica que no este ajena al contexto del aula y al escolar, que la adquisición y puesta en práctica de ellos se debe convertir en un hábito y que lo hacen expreso en las actividades diarias de la jornada escolar, como ejemplo de ello, la integración de los alumnos con discapacidad a los bailes y festivales cívicos y sociales de la escuela; su integración a las visitas guiadas a museos, parques, bibliotecas, etcétera; integración de los mismos a las actividades físicas y lúdicas, como el trabajo en el arenero, la clase de Educación física o la activación física matutina.

Además, resaltan que están pendientes de que no se cometan abusos en su contra, como en ocasiones suelen suceder, de manera específica, con los alumnos con

discapacidad motriz, los cuales pueden ser molestados o agredidos tal y como apuntó una integrante del colectivo docente:

“Era hora del recreo y todos los niños estaban en el patio, también nuestro alumno con discapacidad, él salió de sus salón solito y se fue al patio usando la rampa, yo desde mi guardia lo observaba, cuando un grupo de dos o tres alumnos de otro salón distinto al de él, lo comenzaron a molestar, primero verbalmente y luego de manera física, tirando y empujando su silla de ruedas en direcciones y velocidades que no eran gratas para el menor, pese a que él les pedía que no lo hicieran...”

El apunte anterior, indica que para que el ejercicio de los valores universales sea tangente tiene que ser evidente en cualquier situación de la vida no sólo escolar sino también familiar y con base en los comentarios de las docentes del jardín de niños ellas están pendientes de fomentarlos y de hacerlos valer.

6. Influencia del trabajo en coordinación con la USAER

Con base en este ítem, es preciso decir que el trabajo que la escuela ha realizado con la USAER tiene como antigüedad alrededor de 10 años, lo cual los sitúa en una posición de ventaja con respecto a otras escuelas.

Se encontró que la interdisciplinariedad ha sido el eje que ha guiado el trabajo entre la escuela y la USAER, la plantilla docente dijo que la influencia del trabajo coordinado ha impactado en la mejora de la calidad educativa que reciben los alumnos con discapacidad, debido a los apoyos técnicos, metodológicos y pedagógicos que ofrecen, sobre todo cuando desconocen el manejo para atender o entender ciertos síndromes, discapacidades o particularidades de los alumnos. Dicen recibir también como beneficio de esta coordinación, orientaciones al respecto del manejo de competencias y el desarrollo de éstas al interior de sus planeaciones docentes, apuntan

que los apoyos que ofrecen coadyuvan a que el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con discapacidad se vea nutrido y responda en verdad a sus necesidades de aprendizaje.

Refieren que cuando hay coordinación en su trabajo con el de la USAER se observan cambios importantes en el desempeño social, académico y actitudinal de los alumnos a favor de los cuales se trabaja.

Los datos en boca de los y las docentes, indican que el principal momento e instrumentos en el cual se da la coordinación entre el trabajo del docente frente a grupo y la USAER se presenta en la planeación, refieren que se realiza en conjunto y que para los alumnos con discapacidad se establecen adecuaciones en los elementos del currículum de manera más frecuente en los recursos, en la competencia específicamente en la complejidad de éstas, en el tiempo de alcance de los objetivos propuestos por el grupo y en las formas de evaluación.

Manifestaron que, “se trabaja con el mismo tema para todo el grupo, pero que el personal de la USAER es quien modifica la complejidad de la competencia, por ejemplo, la competencia pide que reúna información sobre criterios acordados; una de las actividades es que agrupen bajo dos criterios forma y color un universo de figuras geométricas. A veces los alumnos con discapacidad por alguna razón no lo pueden hacer, entonces para ellos, la adecuación consiste que realicen las agrupaciones pero solo bajo uno de los dos criterios...”

Otro de los momentos en que se observa la coordinación de sus trabajos en el apoyo que se pide de la USAER es en el desarrollo y ejecución de los festivales y eventos cívicos y sociales, reconocen que también es de importancia, porque les apoyan en la adecuación de los implementos que pueden usar y dominar los alumnos

con discapacidad, así como en la organización y diseño de los desplazamientos que les pueden favorecer más.

7. Tipos de interacciones

Los y las docentes del jardín de niños respondieron que el tipo de interacciones sociales que establecen con los alumnos con discapacidad son de tipo afectivo y social. Las primeras aluden al vínculo de afecto que los une, dicen que se construye con el día a día y con el trato y convivencia que establecen. Al ser cuestionados al respecto de los sentimientos que predominan apuntaron que es el cariño, la ternura y el compromiso. Citaron de igual forma otro tipo de interacciones sociales, las cuales ya se establecen al interior del desempeño académico, a saber: el apoyo individualizado, personalizado por medio de monitoreos intermitentes de su desempeño.

Otras citaron que es por medio de la incentivación a través de motivadores verbales, físicos-materiales o de acercamiento físico y los reconocen como un tipo de

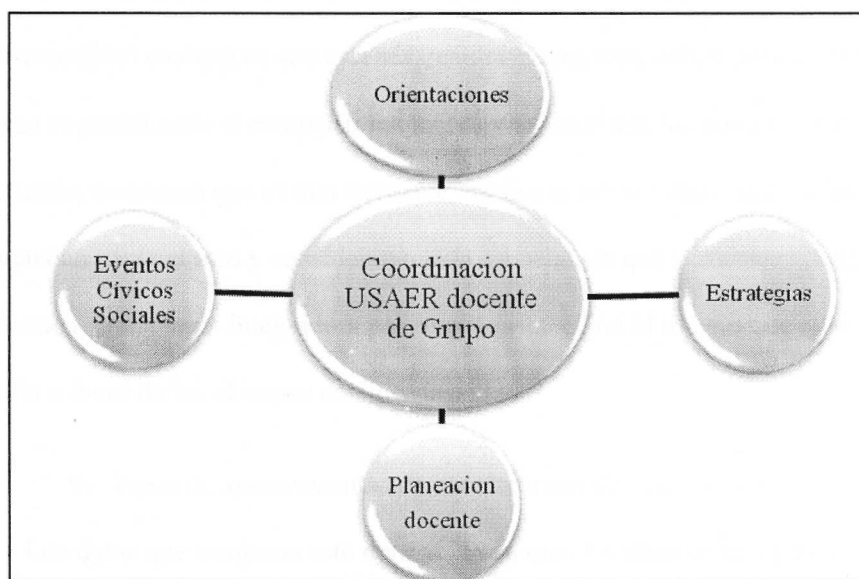


Figura 6. Coordinación USAER docente frente a Grupo

interacción social que les permite vincularse con los menores y establecer canales de comunicación que los hace ganar confianza, autoestima y seguridad.

8. Experiencia laboral referente a la discapacidad

Las experiencias que las docentes expusieron al respecto de este rubro tienen como generalidad el haber trabajado con todas las discapacidades (motora, visual, intelectual y auditiva), mencionaron que la experiencia de más de diez años con la USAER les ha permitido ir fortaleciendo su experiencia profesional e ir ampliando sus competencias docentes.

Manifiestan que, a inicios del trabajo colaborativo entre USAER y la escuela, se enfrentaron con muchos temores, derivados del desconocimiento que al respecto de la población con discapacidad tenían, ahora apuntan, que ya es diferente la perspectiva que tienen al respecto, pues la experiencia, la capacitación y actualización les han cambiado el horizonte y concluyen con la firme convicción de que la integración educativa puede ser tangible.

La totalidad del colectivo docente coincide en que el trabajo con los alumnos con discapacidad cualquiera que esta sea, resulta extenuante, difícil en ocasiones, sin embargo es gratificante el compartir los logros y avances que los menores van adquiriendo, comentan que es una tarea que implica amplios umbrales de tolerancia y comprensión hacia el otro y consideran que la escuela a la que pertenecen debe ser considerada una escuela integradora por respeto y atención al trabajo que ellas han derivado a favor de los alumnos con discapacidad.

9. Tipos de agrupamientos de los alumnos con discapacidad

Los datos que arrojaron este ítem aluden a que, los tipos de agrupamientos que realizan los alumnos con discapacidad en el contexto de aula y escolar son los que se

dan entre iguales y con adultos. Entre iguales, los alumnos con discapacidad pueden agruparse con niños y niñas de manera indistinta, sin menoscabo del sexo.

Con adultos, los alumnos con discapacidad, se agrupan mostrando preferencias con los adultos que son conocidos para ellos al interior del contexto escolar y con los cuales han ganado confianza; se identifican como adultos de confianza a la docente frente a grupo, maestra de apoyo de USAER y en menor medida al promotor de Educación física.

Empero de ello, en los agrupamientos que se realizan con iguales, se destaca que muestran preferencias por agrupaciones que no exceden los tres elementos, es decir, suelen ser muy celosos de las personas que pueden acercarse a ellos, por tal motivo, las agrupaciones que establecen con iguales, ya se en binas o tríos, son regidas bajo las afinidades y empatía que tengan entre sí.

En gran parte, los alumnos con discapacidad, buscan en sus cerrados círculos de compañeros, aquellos que puedan apoyarles en la integración a grupos o equipos mayores, sobre todo en actividades de juego libre, así como el otorgamiento de apoyos y ayudas especialmente las que tienen que ver con sus desplazamientos y con el auto cuidado y alimentación.

También suelen manifestarse en sus agrupamientos, otros tipos de vínculos tales como los gustos y preferencias por programas de televisión, sitios de interés, alimentos juegos y juguetes.

Lo que suele identificarse como una constante, es que los alumnos con discapacidad, en los agrupamientos que realizan tanto con iguales como con adultos, tienden a iniciarse de manera introvertida, tímida y temerosa luego entonces, con el

paso del tiempo y con la exposición a la convivencia, ganan terreno en el plano de la afectividad así como en el del reconocimiento y comprensión de los otros compañeros.

10. Metodología que propicia las interacciones sociales

Al respecto de este apartado el colectivo docente mencionó que ha recurrido al uso de dinámicas de integración social, sobre todo al inicio del ciclo escolar las cuales favorecen la seguridad y la confianza así como la pertenencia al grupo y precisan que con los alumnos con discapacidad resulta benéfico debido a que se sienten en mayor confianza y logran reconocer a sus compañeros y grupo de pertenencia, mostrándose más seguro en sus socializaciones.

Otras apuntaron que radica especial importancia en el tipo de materiales que se usen dentro de las situaciones de aprendizaje, pues consideran que cuando realizan adecuaciones a los recursos didácticos, los alumnos con discapacidad pueden integrarse de manera funcional y normalizada a la actividad que se sugiere, sus relaciones interacciones sociales se favorecen, debido a que el recursos material, cualesquiera que sea, es apropiado y responde a las particularidades del menor, lo que le imprime el valor agregado de seguridad en sus participaciones e intervenciones sociales, implícitas en la situación de aprendizaje.

Se reconoce como un elemento metodológico más que favorece las interacciones sociales, al tipo de organización de la geografía grupal, de manera específica, a la organización del alumnado en las actividades de aprendizaje. Las docentes frente a grupo, manifestaron que resultan positivos en la organización del trabajo, agrupar al alumnado por equipos de trabajo, los cuales son heterogéneos en sexo y en nivel de competencia curricular, apuestan a este tipo de organización, en

parte porque pueden tener mayor control del grupo y también lo resaltan favorable para el alumno con discapacidad, debido a que este tipo de organizaciones les permiten compensar sus debilidades, pues el que más sabe, ayuda, enseña cómo al que posee menores recursos, siendo el caso del alumno con discapacidad, el cual ve mermadas algunas habilidades sobre todo las de desplazamiento y las que respectan a las interacciones sociales con iguales.

11. Actividades que favorecen la integración educativa del alumno con discapacidad

En este tenor el colegiado docente, manifestó que todas sus actividades favorecen la integración de alumnos con discapacidad debido a que realizan acciones como: adaptar las actividades o juegos de Educación física en donde tengan posibilidades de participación activa, además de realizar las adecuaciones curriculares tales como, dosificación del contenido o de la competencia a trabajar, diversificación de la evaluación, mayor tiempo para iniciar, desarrollar y/o culminar las actividades, adecuaciones a los recursos materiales y didácticos.

Destacaron también, el trabajo interdisciplinario que realizan con la USAER y su personal, cuando convergen en la planeación docente, momento en el cual se acuerdan los apoyos que precisa el alumno con discapacidad para enfrentar con éxito las situaciones de aprendizaje.

12. Personas con las que establece relaciones el alumno con discapacidad

La pregunta central de este rubro versó al tenor de cómo y con quiénes se relaciona de manera frecuente los alumnos con discapacidad, encontrándose que la mayoría de las docentes frente a grupo, observan que se inclinan por los compañeros

que les brindan su apoyo, ayudan, protegen y estimulan su desempeño en las actividades cotidianas.

También puntualizaron que, en ocasiones, suelen tomar la iniciativa para ser ellos los que busquen establecer relaciones con sus iguales, guiándose en la mayoría de las veces por las afinidades entre los mismos.

En resumen, indican que establecen relaciones de cordialidad, de afectividad, de ayuda y solidaridad con sus iguales y que buscan relaciones de ayuda, apoyo con docentes, específicamente en situaciones académicas, en lo que respecta a la ejecución de actividades, explicaciones de instrucciones o bien en la ingesta del almuerzo.

Ocasionalmente, los alumnos con discapacidad se relacionan con otros agentes externos al aula, como son padres de familia, personal administrativo y de intendencia, empero de ello, cuando esto así sucede, las relaciones tienen matices de introversión, timidez e inseguridad, en gran parte por lo ajenos que resultan a su dinámica escolar.

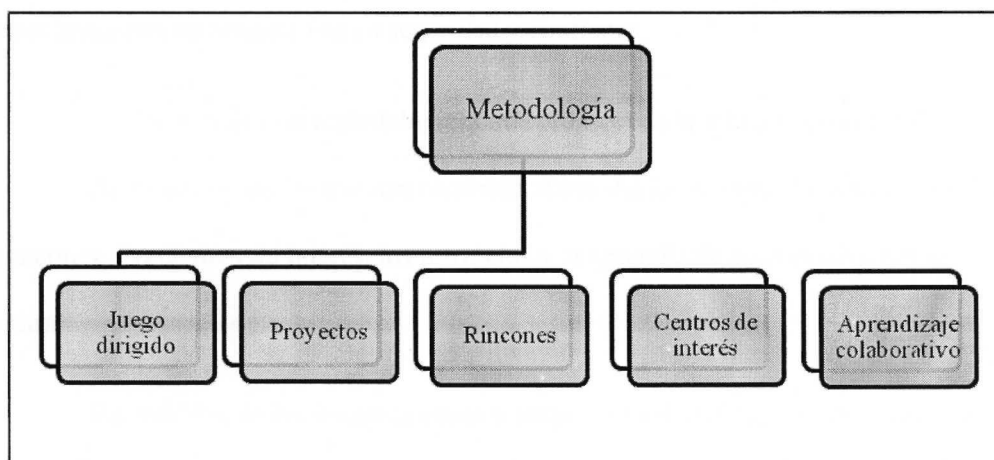


Figura 7. Metodología

13. ¿Las interacciones sociales favorecen la integración educativa?

Las docentes frente a grupo consideran que sí, apuntan que: “cuando el alumno con discapacidad, tiene como referencia a otro compañero que es más capaz, tiende a imitarlo, entonces eso le ayuda, porque copia modelos y conductas y eso le favorece porque de forma inconsciente le están enseñando cómo...”

Consideran que las interacciones sociales entre los alumnos con discapacidad y el resto del alumnado favorecen, debido a que en esa convivencia, el alumno con discapacidad hace manifiestas sus debilidades y son los compañeros de grupo los que las compensan, pues terminan apoyándoles en eso que se les dificulta, lo cual, impulsa el desempeño del alumno con discapacidad, pues cuando vuelva a presentarse una situación similar, recurrirán a evocar el acontecimiento pasado y se esforzarán por repetir o reproducir la conducta antes aprehendida de su entorno social.

Estas conductas de solidaridad permiten que el alumno con discapacidad, vaya paulatinamente desarrollando un sentido positivo de sí mismo y de pertenencia al grupo, lo cual incide en sus interacciones sociales futuras, predisponiéndolas a suscitarse con un aumento en su seguridad y confianza.

14. Estrategias metodológicas que promueven la integración educativa

Al respecto citaron que han recurrido al uso del juego dirigido, los talleres, los rincones, los centros de interés, los proyectos y el aprendizaje colaborativo como estrategias metodológicas.

En palabras de las docentes frente a grupo, consideran que: “éstas formas de trabajo y de metodologías propician una mayor participación del alumno con discapacidad, puesto que puede jugar diferentes roles dentro de la situación didáctica, se le delegan responsabilidades, participaciones y entrega de trabajos por equipos o

individualmente y eso propicia que se vaya haciendo más responsable y participativo...”

15. Recursos que estimulan las interacciones sociales

Algunos de los recursos que se identificó estimulan las interacciones sociales son agrupados en dos categorías, por un lado, los que tiene que ver con los recursos materiales, tales como los materiales didácticos y por otra parte, los relacionados con el material humano profesional.

Como recursos materiales destacaron oportunos para alentar las interacciones sociales implementos como pelotas, cuerdas, aros, rompecabezas gigantes, dominós de texturas, colores, formas o por campos semántico, memoramas, loterías, entre otros, así como los concreto manipulativos, tales como fichas, bloques, material de construcción, resaques, al respecto, se citan las palabras de un integrante del colectivo docente: “fíjate que el material es importante, porque te permite identificar algunas habilidades en ellos, pero con respecto al alumno con discapacidad, el material resulta fundamental, porque además de que te permite evaluarlo, es el instrumento perfecto para propiciar que socialice con otros, que se comuniquen oralmente, que siga reglas del juego o que identifique cuándo ha ganado o perdido...”

Los recursos humanos y profesionales aluden, por supuesto a la amplia gama de profesionales que convergen en el jardín de niños en el que se encuentra el alumno con discapacidad motriz, conformado por el equipo de la USAER, con su maestra de apoyo, maestra de comunicación, psicóloga y trabajadora social, así como la intervención del promotor de Educación física y la totalidad del colectivo docente.

Como importante, calificaron, el trabajo interdisciplinario que se realiza a favor del alumno con discapacidad motriz, pues consideran que la intervención

docente, resulta una oportunidad valiosísima para alentar al alumno con discapacidad motriz a establecer interacciones, ya sean éstas de tipo verbal o sociales como la socialización o la convivencia.

Lo importante, citaron, es: “que el alumno con discapacidad motriz pueda tener esas ocasiones para intercambiar verbal, gestual, corporal u oralmente gustos, necesidades, ideas, lo medular es que aprenda a relacionarse con otros el recurso humano o material es sólo el pretexto...”

16. Momentos de la jornada escolar

Sin duda alguna, las interacciones sociales y la necesidad de ser y pertenecer a un grupo social son características que se manifiestan en la mayoría de las conductas del hombre, pero lo que es bien cierto es que, sí pueden identificarse momentos específicos en los cuales éstas puedan verse nutridas. A este respecto, se identificó que, cuatro de los doce de los integrantes de la plantilla docente del jardín de niños, advirtieron que durante toda la jornada escolar existen posibilidades de que el alumno con discapacidad motriz pueda establecer interacciones sociales.

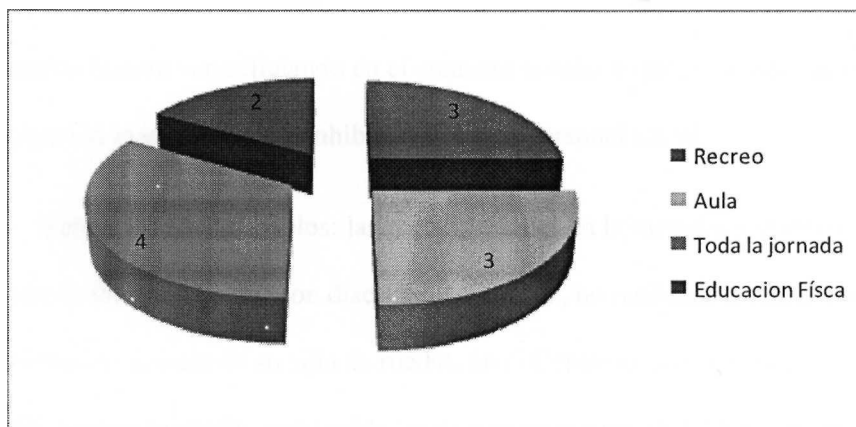


Figura 8. Momentos de la jornada escolar

Tres integrantes más de los doce citados, acusó como oportuno el tiempo destinado al trabajo al interior del aula. El resto del colectivo considera que es el recreo en donde existen mayores posibilidades de que el alumno con discapacidad motriz pueda interactuar socialmente con otros.

17. Impacto de la atención terapéutica en la integración educativa

Este cuestionamiento fué el que cerró la entrevista aplicada a la plantilla docente del jardín de niños John Dewey, encontrándose con que, resulta benéfico, aludiendo a los comentarios expresados por el colectivo docente, la atención médica, terapéutica y de rehabilitación física, en turno alterno que recibe el alumno con discapacidad motriz.

Las docentes frente a grupo consideran que estas áreas coadyuvan al desarrollo integral del menor con discapacidad motriz, pues consideran que el apoyo que reciben les ayuda a consolidar su auto concepto y que las posibilidades de desplazamientos, movimientos y participaciones sociales para las que los instruyen les fortalecen su seguridad, autonomía y confianza.

Expresan que las ganancias se observan de manera significativa en los avances que, gradualmente van reflejando en el contexto escolar y que se cristalizan en una participación más activa y desinhibida en el área personal social.

Retoman como ejemplos: las participaciones en homenajes y eventos cívicos, pues sin duda, si el alumno con discapacidad motriz, no recibiera el entrenamiento para el diestro manejo de su silla de ruedas, en el Centro de Rehabilitación Infantil Teletón, tendría limitadas oportunidades de exponer su cartel del cuidado del agua, ante la población escolar, en su participación en el homenaje, por ejemplo.

Al respecto agregaron que, el apoyo que tienen a nivel de terapia individual le ayuda a fortalecer su competencia curricular, pues de manera ambivalente refuerzan en ambos contextos lo que aprenden en una u otra instancia.

Consideran que dichos apoyos se favorecen y retoman en la escuela y que el relacionarse con otros compañeros, diferentes a los de su salón de clase o escuela, es decir, con los que comparten la terapia, apoya a la consolidación de su autoestima, debido a que gradualmente van siendo conscientes de sus propias capacidades lo que repercute en un cambio de actitud, calificándose como positiva, que los exhorta a hacer fehaciente un desempeño matizado de seguridad y confianza.

Rejilla de Observación de Flanders

Con la firme intención de corroborar la información vertida ya, se describe a continuación los hallazgos encontrados en la aplicación de la rejilla de observación, la cual fue puesta en práctica en el contexto áulico y escolar del menor con discapacidad motriz, con el propósito de hacer un seguimiento personalizado de las conductas que pudiera haber manifestado en las categorías definidas para tal efecto.

Por lo tanto los resultados darán cuenta de la observación fiel del desempeño y comportamiento del alumno con discapacidad motriz, motivo de la derivación de este análisis, bajo las categorías:

- Interacciones del alumno con discapacidad motriz
- Integración del alumno con discapacidad motriz, y
- Estrategias de apoyo para el alumno con discapacidad motriz.

Pues bien, con ánimos de clarificar con mayor detalle, el impacto de las interacciones sociales del alumno con discapacidad motriz a favor de su integración educativa se reporta lo siguiente:

1. Categoría: Interacciones del alumno con discapacidad motriz

Después de haber realizado el análisis de la videograbación realizada para efectos de apoyo a este instrumento de recolección de datos, se destaca que: de manera muy frecuente el alumno con discapacidad motriz precisa de relacionarse de manera bidireccional con la docente de grupo, a favor de la satisfacción de necesidades que oscilan desde las básicas hasta las académicas. Se entiende por necesidades básicas las que tiene que ver con el desplazamiento, la alimentación, el vestido y el auto cuidado.

El menor con discapacidad motriz, de manera frecuente, acusa el apoyo de la docente frente a grupo ante situaciones de baja tolerancia, frustraciones o falta de habilidades o conocimientos para desempeñar ciertos comportamientos.

Por ejemplo: establece relaciones con la docente por medio de interacciones verbales para hacer peticiones básicas como la ayuda para el lavado de manos, previa a la ingesta del almuerzo, simultáneamente, necesita interactuar socialmente con la docente frente a grupo cuando demanda de ayuda para destapar, abrir, cerrar, tapan, recipientes propios para el depósito de sus alimentos.

También se advirtió que establece relaciones interpersonales con la titular del grupo cuando se enfrenta ante situaciones dentro de las cuales no sabe manejarse por falta de repertorio de habilidades o conocimientos, de manera específica, en la ejecución de actividades, muy particularmente las que tiene que ver con el campo

formativo de pensamiento matemático, nuevamente recurriendo a la interacción de tipo verbal, para solicitar apoyo y ejemplificación de las instrucciones otorgadas.

Así también, se observó que puede relacionarse de manera indistinta con iguales y con adultos al interior de su contexto de aula, no así fuera de ella, de manera específica durante el recreo o activación física.

No muestra preferencias en el establecimiento de sus interacciones sociales por el género, más bien, se rige por la empatía, afinidades en gustos, sitios y actividades de interés.

Su desempeño en las actividades grupales, se califica de pasivo, en parte por la estrategia de la docente frente a grupo, la cual tiene la mecánica de, primero otorgar instrucciones y delegar funciones y responsabilidades a nivel grupal, para posteriormente derivar mayor tiempo y atención al alumno con discapacidad motriz, atendiendo con ello al respeto de su ritmo y estilo de aprendizaje, el cual acusa de mayor tiempo para la introducción, ejecución y culminación de las actividades de aprendizaje.

Generalmente el menor con discapacidad motriz debe ser exhortado verbalmente para que interacciones verbalmente frente al grupo, precisa pues de incentivos de tipo verbales y de acercamiento físico que le impriman seguridad y lo inviten a desinhibirse y participar activamente en actividades grupales, por ejemplo, con la toma de un rol de participación, toma de turno en juegos dirigidos o el cumplimiento de responsabilidades.

La mayoría de sus interacciones sociales las comienza a través de las producciones y participaciones orales, sin duda, suele mostrar mayor confianza para

iniciarlas entre iguales, por el hecho de reconocer la igualdad de condiciones entre ellos.

Para ello utiliza frases como: “oye...”, “sabías que...”, “yo también...”, las cuales son la punta de los diálogos y conversaciones que es capaz de entablar al respecto de un tema determinado. El uso que hace de estas frases le permite iniciar o incluirse a una conversación, dentro de la cual, sigue turnos de participación.

El uso del lenguaje oral en sus modalidades de petición, cuestionamiento, aseveración, demanda, exigencia, negativa, etcétera, le permiten al menor con discapacidad motriz abrir canales de comunicación con sus iguales y con adultos para propiciar otro tipo de interacciones sociales, como las que tienen que ver con el juego colaborativo, libre o dirigido.

El alumno con discapacidad motriz, valiéndose de la imitación, de la observación, así como de la explicación y ejemplificación de las reglas, puede integrarse en la dinámica de los juegos dirigidos.

Lo que señala que, las interacciones sociales que establece con sus iguales, coadyuvan a elevar su desempeño, en la medida en que amplía sus repertorios y modifica sus conductas sociales, valiéndose del modelado que de ello hacen los compañeros con los que comparte dichas situaciones lúdicas.

Pues recurre a herramientas como la observación y la imitación, para ajustarse a la dinámica social que impera y luego entonces, tendrá un referente inmediato que le permita predisponer sus nuevas interacciones sociales en contexto similares.

Durante el recreo, el menor, comienza a establecer interacciones de tipo verbal y social; en lo que respecta a las verbales, suelen no funcionarle del todo, debido a

que los intereses de la mayoría de los compañeros se centra en el movimiento, en la exploración de áreas o en la puesta en práctica de habilidades motrices gruesas como: saltar, correr, balancearse, trepar, etcétera y con frecuencia poco se detienen a escuchar las necesidades o peticiones del menor con discapacidad.

Este al no poder ajustarse a sus necesidades de movimiento y desplazamiento, suele con frecuencia aislarse, retirándose de la escena y buscando otras opciones de socialización.

Empero de ello, al verse sin compañía fija durante el recreo, adopta una postura corporal que denota, timidez, la cual es el parteaguas para atraer la atención de docentes o de los mismos alumnos.

Al verse en esa situación de ventaja, sí de ventaja, porque ha logrado atraer la atención de algunos, retoma la intervención oral para iniciar una nueva socialización, que lo lleva a integrarse a nuevas propuestas de organización social entre iguales tales como: el juego del lobo, representaciones de estereotipos sociales como los de la familia (jugar a la casita) u otras que tienen que ver con desplazamientos o recorrido de trayectorias (juego de las atrapadas).

En otro tipo de momentos de la jornada escolar, como lo es la activación física, el alumno con discapacidad motriz, manifiesta un desempeño individualista, el cual no le da la posibilidad de interactuar socialmente con iguales o con adultos.

En gran parte este sucede por que es monitoreado y asistido por la docente frente a grupo, para la ejecución y reproducción de los movimientos y posturas sugeridas para ello.

Identificándose como una barrera para establecer interacciones sociales, el que la titular del grupo tome de manera única la responsabilidad de incidir en la activación física del alumno con discapacidad. Lo que se rescata al respecto, son las adecuaciones que hace a los movimientos que se le pide que ejecute el menor, específicamente los que tienen que ver con miembros inferiores.

Durante la clase de Educación física su desempeño es similar, debido a que el promotor no realiza los ajustes necesarios en los materiales, recursos materiales o implementos y en la organización de las actividades.

Ante estas situaciones, el alumno con discapacidad motriz se ubica en desventaja, pues se observan barreras que impiden su participación en la clase, colocándolo en una actitud pasiva, de espera, que va en detrimento de su autoestima, pues manifiesta sentimientos de exclusión.

En resumen, los datos al respecto de esta categoría indican que: el alumno con discapacidad motriz, establece interacciones con iguales y adultos, valiéndose de intervenciones orales para iniciar relaciones interpersonales, las cuales ya ganadas, por medio del diálogo, lo llevan a derivar otras de tipo social, tales como, el juego.

Se identificó, que el menor con discapacidad motriz, al verse apartado o excluido de las actividades de aprendizaje, es decir, de las actividades que normalmente desempeña el resto de su grupo, se coloca en situación de desventaja, debido a los matices de inseguridad y timidez que lo embargan, lo cual condiciona negativamente nuevas interacciones sociales.

2. Categoría: Integración del alumno con discapacidad motriz

Al respecto de este rubro, se destaca que, a partir de las evidencias videográficas se apuntan los siguientes hallazgos: a nivel de infraestructura escolar, el jardín de niños John Dewey cuenta con las adecuaciones arquitectónicas de acceso, tales como las rampas interiores y exteriores, lo cual facilita el libre acceso al plantel escolar; al interior del edificio se observa que la organización del espacio esta derivada en una sola planta, sin peldaños que dificulten la movilidad del alumno con discapacidad al interior de ésta. Se identificaron al menos cuatro rampas distribuidas de manera estratégica dentro del jardín de niños, lo que coadyuva al libre desplazamiento y movilidad de alumno con discapacidad a bordo de su silla de ruedas e incluso sin el apoyo de la misma, considerando que puede ejecutar desplazamientos valiéndose de habilidades motrices como gatear y reptar.

Las evidencias mostraron que debido a ello, el alumno con discapacidad motriz puede visitar y acceder a los servicios con los que cuenta la escuela, entre ellos, el arenero, patio escolar, biblioteca, sanitarios. Ello apoyando el establecimiento de interacciones sociales con el contexto escolar, en general.

La confianza y reconocimiento que tiene de la planta física de la escuela, le imprime mayor seguridad y estabilidad en sus desplazamientos lo que le ha permitido tener participaciones en actividades cívico sociales como homenajes, festivales temáticos, bailes y rondas, siendo integrado a las dinámicas que de ello se derivan, haciendo tangente su derecho a la normalización e integración.

La recopilación de datos tuvieron como escenario su salón de clases, encontrándose que conductas como el reconocimiento físico de su aula, de su lugar de trabajo y su permanencia al interior del mismo, se traducen en que el menor tiene

arraigada su pertenencia al grupo, pues se reconoce como parte de él, al ser integrado y tomado en cuenta por los integrantes que lo componen.

Esa pertenencia al grupo se deriva, en gran parte, por la identificación de su docente y de los iguales que fungen como sus compañeros de grupo, logra identificar por su nombre a la titular del grupo y de igual forma a compañeros, por lo regular con los que es a fin o empático.

En el grupo realiza agrupamientos de manera indistinta, sin detrimento del sexo, es decir, las agrupaciones heterogéneas de las cuales participa, fortalecen los vínculos afectivos y sociales que se encuentran implícitos en las interacciones sociales que con ello entabla.

Debido a la diversidad de características y particularidades de los integrantes de los grupos en los que participa, le dan la oportunidad de jugar y adoptar diferentes roles de participación, consolidando con ello su auto concepto, confianza y estima.

Con respecto al apoyo que de la docente recibe, se observó que el menor es monitoreado en su desempeño de manera intermitente con apoyos individuales, a través de estrategias de integración eficaz en las actividades de aprendizaje.

El monitoreo que hace la docente del menor, permite que se pueda elevar su nivel de desempeño y ejecución, facilitándole el acceso al currículum, por medio de explicaciones y ejemplificaciones de las conductas y comportamientos que de él se espera, de manera específica, se agudiza el apoyo o monitoreo de la docente en la introducción a la actividad y durante el desarrollo de la misma y así obtener un producto total de la situación de aprendizaje.

Dentro del aula el menor puede desarrollar una responsabilidad específica que se le imponga, como el reparto de materiales, claro, encontrándose en un sitio estratégico del aula, en el cual los compañeros acuden a él y no de manera contraria, puede también tomar un rol específico como ejemplo de ello, el guardián encargado de velar por que ciertos materiales no sea usados, o simular ser el lobo en situaciones de juegos dirigidos, ser el encargado de girar la ruleta en juegos motrices como el twister.

Cabe destacar que el menor con discapacidad no sólo es reconocido e identificado por los integrantes de su grupo de pertenencia, también es identificado y conocido para la totalidad del colectivo docente, el cual conoce las particularidades del menor y siempre, al igual que con el resto del alumnado, están pendientes de su necesidades. Las interacciones que establece el menor con dicho colegiado, de manera frecuente las desarrolla en espacios netamente sociales como el recreo, entrada y salida del jardín de niños y en el desarrollo de eventos cívico sociales propios de la institución.

La comunidad escolar, entendiéndose también padres de familia, conocen e identifican al menor con discapacidad, en general se observa un clima de aceptación a la diversidad, están ciertos de que el jardín de niños es una escuela integradora, la cual da respuesta educativa a menores con algún tipo de discapacidad.

De igual forma, el contacto social que tiene el menor con la comunidad de padres de familia se observa desde la trayectoria que el menor recorre para llegar a la escuela y dentro de la escuela misma, en momentos como entrada y salida del jardín de niños y en eventos cívico sociales.

En conclusión, puede afirmarse que no existe ningún tipo de barrera física o arquitectónica que limite las posibles interacciones sociales del menor con discapacidad, con el contexto de aula y escolar.

De igual forma, a nivel social y de relaciones interpersonales, se niegan la existencia de barreras ideológicas, organizativas y de interacción personal que limiten la libre interacción social del menor con discapacidad y su grupo de pertenencia, docente frente a grupo, resto de la plantilla docente y comunidad de padres de familia.

En el mismo orden de ideas se observó la falta de existencia de barreras que limiten la participación activa del alumno con discapacidad motriz en el currículum de Educación preescolar, pues se reconoce el trabajo y esfuerzo que deriva la docente de grupo en colaboración con el servicio de la USAER para proporcionarle las facilidades de acceso al plan y programas y con ello contribuir de forma más certera a la integración educativa.

3. Categoría: Estrategias de apoyo para el alumno con discapacidad motriz

Los hallazgos encontrados en esta categoría, permitieron el clarificar y con ello dar a conocer cuáles y de qué tipo son los apoyos que el alumno con discapacidad motriz precisa para que sus interacciones sociales impacten de manera significativa en su proceso de integración educativa.

A saber: el tipo de agrupaciones que favorecen las interacciones sociales del menor con discapacidad, deben conformarse por organizaciones de trabajo homogéneas, con respecto a edad, intereses, gustos, disgustos, no así en aspectos como nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, motivación para aprender, y posibilidades de desplazamiento.

Se asevera lo anterior, debido a que, por una parte, el alumno con discapacidad necesita sentir seguridad, confianza y tranquilidad estando situado en un equipo de trabajo o grupo escolar, luego entonces, el menor en cuestión muestra mayor tendencia a interactuar socialmente con quienes le acompañan, caracterizándose sus intervenciones sociales por ser conductas seguras, independientes y espontáneas.

Teniendo un clima de trabajo con estas características, el alumno puede ser invitado al desarrollo de las situaciones de aprendizaje, en organizaciones tales como trabajo en equipo, los cuales no deberán exceder los cuatro integrantes, en parte porque el menor con discapacidad, se siente inseguro de poder manejar simultáneamente interacciones sociales con varios integrantes a la vez, razón por la cual, se identificó que le favorece de manera positiva el contacto social con hasta cuatro integrantes.

Su desempeño en actividades grupales suele tender a la baja, primero porque la atención de la docente frente a grupo se diversifica en la totalidad de los integrantes del grupo, por ello las instrucciones que se otorgan son generales, situación que desfavorece al alumno con discapacidad el cual precisa de un monitoreo intermitente para la comprensión de las mismas, a consecuencia de ello, su rendimiento y desempeño en la actividad sugerida merma.

Otro de los puntos identificados es que al ser expuesto a situaciones públicas en donde precisa de manejar sus emociones, controlar sus impulsos y simultáneamente establecer interacciones sociales, sobre todo verbales, el menor manifiesta sentimientos de introversión, inhibición, vergüenza y timidez, las cuales condicionan sus conductas y respuestas, bajando considerablemente la cantidad de interacciones sociales que puede establecer.

El estilo de aprendizaje y motivación para aprender del alumno con discapacidad motriz, objeto de este estudio se detalla así:

El menor precisa de iniciar sus relaciones sociales con interacciones de tipo verbal, por medio de habilidades tales como el cuestionamiento, la narrativa y el diálogo, los cuales, se observó, son el parteaguas para que pueda desarrollar otro tipo de interacciones sociales más complejas, como la participación en juegos dirigidos, la toma de roles en situaciones de juego libre, la adquisición y desarrollo de una comisión o responsabilidad.

Sus producciones orales, al principio suelen ser de volumen bajo, debido en parte por la timidez e inseguridad que le provocan las situaciones nuevas, posteriormente su tono y volumen de voz cambian en sus interacciones verbales denotándose mayor seguridad en éstas, porque se observan otros recursos que lo hacen evidente, como la adecuación de su lenguaje cuando habla con adultos o cuando lo hace entre pares, así como la entonación que utiliza, el vocabulario e incluso la frecuencia de su participación.

El menor precisa en todo momento de la interacción directa con el objeto de aprendizaje, en las situaciones lo más reales posibles, por lo tanto precisa de la manipulación de materiales y recursos didácticos para apoyar su proceso de aprendizaje.

Los materiales y su uso son el pretexto o inicio de interacciones sociales como el intercambio de ideas, la formulación de hipótesis, la comprobación de ellas en situaciones tanto individuales como de equipo, lo cual sin duda fortalece y nutre los acercamientos sociales que el menor establece no sólo en situaciones de amistad o lúdicas, sino de igual forma en contextos cognitivos.

Su entrada sensorial de preferencia es la audiovisual y kinestésica, por ello precisa del uso de recursos de audio y video que alienten su proceso de aprendizaje, ello será motivo de estímulo para el inicio de nuevas interacciones sociales o la continuación de otras que ya ha comenzado de manera previa.

El tener referentes visuales y auditivos de su agrado lo hace sentir cómodo y confiado y lo catapulta a las interacciones sociales con iguales de forma espontánea y colaborativa.

Por lo que respecta a su motivación para aprender se observó que responde mejor a motivadores verbales, reconocimiento grupal y el acercamiento físico como instrumentos para elevar su desempeño, así como para condicionar conductas o respuestas que de él se demandan.

Los motivadores verbales, entiéndase como el otorgamiento intencionado de frases de aliento, afectivas que contienen una parte emocional que lo anima a actuar y otra parte social, la cual le esta demandando una acción sea ésta motriz o intelectual.

Dispensando este tipo de frases, el menor adquiere confianza en sí mismo, su auto concepto y las posibilidades de hacer, saber y conocer se elevan en el menor, ayudándolo a sentirse seguro de interactuar e intervenir en las situaciones de aprendizaje.

Por reconocimiento grupal, se entiende la exposición de los logros alcanzados por el menor en tareas que resultan un desafío para él, acciones como los aplausos, la exhibición de sus productos lo alientan a seguir adelante, lo colocan en un estatus que le otorga la seguridad y estima necesaria para, paulatinamente hacerlo consciente de sus logros.

De igual forma, el acercamiento físico, comprende conductas como el abrazo, caricias faciales, estrechar de manos, besos, toques de cabeza o palmadas en la espalda que son dispensados en su mayoría por la docente frente a grupo o bien por algún integrante del colegiado docente.

La intención de su otorgamiento es elevar su desempeño, que persista en las tareas, exhortarlo a la culminación de ellas, a la exposición de sus ideas o la modificación de conductas introvertidas y tímidas.

Al igual que en los casos anteriores, el otorgamiento de este tipo de incentivos impulsa al menor a manejarse y evidenciar conductas con mayor autonomía, autoestima, seguridad y confianza.

En suma, se concluye con que los tipos de apoyo que el menor precisa para establecer interacciones sociales con iguales y adultos son de dos tipos: establecimiento de un clima de confianza que imprima seguridad al alumno con discapacidad motriz y por otra parte, el otorgamiento de incentivos sociales y materiales que refuercen dichas interacciones sociales.

Resultados finales

Pues bien, con la reseña de este último instrumento utilizado para la recolección de datos, se culmina la descripción de los hallazgos encontrados, identificándose las debilidades y fortalezas que el alumno con discapacidad motriz enfrenta para poder establecer interacciones sociales que impacten en su integración educativa.

A partir del análisis interpretativo de los datos recogidos se concluye en que se reconoce sin duda, que la parte social y las múltiples relaciones interpersonales que el

alumno con discapacidad motriz realiza en un contexto también social como lo es la escuela, determinan en gran medida que el proceso de integración educativa sea exitoso.

Las interacciones sociales que establece con iguales y con adultos, son el instrumento para su introducción a situaciones más complejas, como el desarrollo de competencias sociales y conceptuales que en un futuro condicionarán su participación e integración en contextos macro sociales.

Existe una fuerte relación entre las manifestaciones de sus conductas y la seguridad, confianza, estima y auto concepto, pues se reconoce que en la medida en que existan o estén presentes estos rubros el alumno con discapacidad motriz enfrenta el inicio y desarrollo de interacciones sociales con mayores posibilidades de éxito.

Las interacciones sociales comunicativas y cognitivas que pone en práctica el menor con discapacidad motriz, favorecen su proceso de integración educativa, por un lado, porque lo hacen participe de la dinámica social que impera en su centro escolar y por la otra, porque le dan acceso al currículum y participación en las situaciones de aprendizaje que de éste se derivan.

Capítulo V

Conclusiones

Después de haber hecho la presentación de los resultados obtenidos, es momento de hacer uso de la síntesis para establecer conclusiones al respecto del tema de estudio de esta investigación.

Para lo cual, se iniciará diciendo que la situación actual de la integración educativa en el sistema educativo mexicano, esta viviendo un proceso de aceptación paradigmática así como en la praxis de manera gradual y paulatina se están derivando acciones a favor de la integración educativa de los menores con algún tipo de discapacidad o aptitudes sobresalientes, empero de ello, a niveles macros, existen aún barreras ideológicas y pragmáticas que están obstaculizando, que la integración educativa cada vez sea más tangible en los centros educativos del sistema básico.

Pese a que de manera sistemática se ha venido construyendo un marco legal y filosófico que ampara dicha práctica, la realidad en los centros educativos es otra, pues se puede observar la integración escolar de los alumnos con discapacidad, como sólo la disposición física del alumno con discapacidad dentro de un centro educativo, sin atender sus necesidades de aprendizaje, sin derivar esfuerzos para ofertar una respuesta educativa con base en un currículum.

Afortunadamente, no es el caso del escenario de investigación en el cual se desarrolló el presente estudio, reconociendo sí que a nivel estatal, existen carencias en la cobertura e integración de los servicios de la USAER en el nivel preescolar.

Algunas de las acciones que se han implementado como estrategia para poder hacer efectiva la integración educativa, ha sido la incorporación de las Unidades de

Servicio a la Educación Regular en los planteles de Educación básica, el cual comprende preescolar, primaria y secundaria.

El trabajo interdisciplinario que oferta este servicio en coordinación con la escuela regular, ofrece un amplio abanico de posibilidades para ejercer el derecho de los menores con discapacidad, para no sólo ser colocados de manera física en una escuela, sino para ampliar el horizonte, hacia una integración educativa, basada en los principios filosóficos de normalización, individualización, integración y sectorización.

Como ha de recordarse, el escenario en donde tuvo efecto el estudio que nos atañe, fue un centro educativo de nivel básico, preescolar, el cual, afortunadamente si cuenta con el servicio de la USAER desde hace más de diez años, lo cual lo ha colocado en situación privilegiada con respecto a otros jardines de niños de la zona.

Se asevera lo anteriormente dicho con base en que, el antecedente que se tiene al respecto de la atención e integración de alumnos con discapacidad es amplio, la experiencia de las y los docentes del jardín de niños John Dewey con respecto a este rubro les ha permitido ampliar y fortalecer las competencias docentes y profesionales que dan pauta para que su ejercicio docente lleve de manera implícita la inclinación hacia la aceptación de la diversidad.

La situación actual del jardín de niños John Dewey, apunta a que se identifica con claridad que existen las condiciones ideológicas, pragmáticas y arquitectónicas para poder catalogar al jardín de niños como una escuela integradora.

La disposición, colaboración y actitud asertiva del colegiado docente hace que le reconozca como un equipo interdisciplinario, compuesto por docentes frente a

grupo, promotor de Educación física y personal de apoyo de la USAER como una oportunidad para la integración educativa.

Se reconoce que la dinámica de trabajo escolar del jardín de niños posibilita que sean inscritos en cualquier momento del ciclo escolar, alumnos con algún tipo de discapacidad, lo que se traduce en la permanente derivación de esfuerzos y compromisos para con los menores con discapacidad.

La integración educativa en el jardín de niños, escenario del presente estudio, abarca la atención de cualquiera de las discapacidades, sean éstas, visuales, auditivas, intelectuales o motrices. Cabe destacar que, gracias a las condiciones de infraestructura del edificio escolar, se han integrado a lo largo de los diez años de experiencia, a un mayor número de alumnos con discapacidad motriz, con respecto al resto de las discapacidades.

Debido a esta situación, es que el alumno con discapacidad motriz, muestra única del estudio de caso objeto de esta investigación, tuvo oportunidad de estar inscrito por dos ciclos escolares en el jardín de niños John Dewey.

Luego entonces, a partir de la recolecta de datos y con base en los cuestionamientos propios del planteamiento del problema se presentan las siguientes afirmaciones:

Teniendo como guía el título de esta investigación: “El impacto de las interacciones sociales en alumnos con discapacidad motriz”, se ofrecen las siguientes conclusiones:

Se hizo evidente que el alumno con discapacidad motriz realiza un mayor número de interacciones sociales cuando tiene participaciones en momentos cruciales,

tales como el trabajo al interior del aula, con acercamientos y agrupaciones que establece con sus iguales y con adultos, con base en afinidades, empatías o por la satisfacción de necesidades de aprendizaje, de alimentación o de desplazamiento.

Durante el recreo, las interacciones sociales que establece le permiten una participación e integración a grupo sociales de pertenencia, los cuales son conformados en su mayoría por compañeros con los que comparte el aula escolar y en menor medida, con aquellos que son ajenos a la dinámica de aula a la cual pertenece.

En menor medida ejecuta interacciones sociales durante la entrada y salida del jardín de niños, en donde se topa con todos los integrantes de la comunidad escolar de manera simultánea, como lo son los y las docentes frente a grupo, el personal directivo y de intendencia, personal de USAER, comunidad de padres de familia y compañeros de aula y de otros grados y grupos.

De manera muy particular a las características del alumno con discapacidad motriz, se identificó como otro de los momentos clave en donde puede establecer interacciones sociales, los que tienen que ver con su participación en la planeación y desarrollo de eventos cívico, sociales y de entretenimiento que el jardín de niños organiza, respondiendo a fechas importantes y festejos tradicionales y los derivados de las tradiciones y costumbres locales.

A nivel de infraestructura, se identificó que no existen barreras arquitectónicas que limiten la génesis de interacciones sociales del alumno con discapacidad, sin embargo y con base en las áreas y servicios con los que cuenta el jardín de niños, se hace hincapié en que, son sitios estratégicos para la gesta de interacciones sociales a favor del alumno con discapacidad motriz, el patio escolar, el aula, área de juegos y biblioteca.

Los sitios destacados, se acusan como estratégicos debido a la confluencia tanto de iguales como de adultos, lo que genera la ineludible necesidad de roce y contacto social, identificándose como escenarios oportunos para estimular las interacciones sociales del alumno con discapacidad, ya sea con sus pares o con adultos.

Por lo que respecta al área de juegos y biblioteca, se enuncian como fortaleza para establecer interacciones sociales debido a la carga lúdica en la dinámica que en ellos se genera de la cual, es partícipe directa o indirectamente el menor que nos ocupa.

Las interacciones sociales, del alumno con discapacidad motriz, se traducen en las conductas que genera para poder socializar con otros. Con base en la idea anterior se afirma que, inicia sus interacciones sociales por medio de intervenciones verbales, valiéndose de habilidades del habla como el diálogo, el cuestionamiento y la conversación. Se entienden como el parteaguas para ampliar la interacción social primaria y dar paso a otras más complejas, como la participación en juegos dirigidos, libres, organizados, así como en su desempeño en situaciones académicas participando en proyectos, talleres, aprendizajes colaborativos, entre otros.

Las interacciones sociales que establece se dan con mayor frecuencia por medio del contacto social que establece con iguales en la dinámica del trabajo en grupo, el que es organizado por equipos de trabajo, se precisa oportuno apuntar que, no deben exceder los cuatro integrantes.

Se afirma que, para el alumno con discapacidad motriz, existen materiales potencialmente generadores de interacciones sociales, los cuales no son extraordinarios al contexto y trabajo escolar; dichos recursos se agrupan en dos

categorías: por una parte se destacan los recursos materiales y didácticos, como el uso de rompecabezas, juegos de memorias, loterías, material de construcción, bloques, modelos plásticos del cuerpo humano, ábacos, etcétera.

Es menester decir que, la manipulación e interacción directa con el objeto en concreto amplía las posibilidades de aprehenderlo o reconocerlo como medio para afianzar o desarrollar un aprendizaje.

Se destaca imprescindible, que el manejo de los recursos didácticos tenga a bien estar implícitos en situaciones de aprendizaje compartido, es decir, en donde además de interactuar con el objeto, tenga la posibilidad de hacerlo con un par o varios de ellos, bajo formas organizativas de trabajo en binas o pequeños equipos, que es lo que más le favorece al menor.

Por otra parte, precisa del apoyo de recursos personales o profesionales dentro de su proceso de enseñanza aprendizaje, del cual se derivan las interacciones sociales que establece con iguales y adultos.

Se traduce pues en el apoyo del docente frente a grupo, personal de apoyo de la USAER y el que compete al aspecto de apoyo externo como la atención médica y terapéutica.

Los recursos profesionales citados, aportan ese elemento motivacional que consolida y fortalece su estilo de aprendizaje, debido a que, precisa de la incentivación para elevar la gestación de interacciones sociales, caracterizándose por contener una carga importante de afectividad y el ejercicio de valores universales como el respeto, la solidaridad y la equidad.

Los motivadores a los que responde mejor el alumno con discapacidad motriz son los verbales, el acercamiento físico y el reconocimiento grupal. Cuando se es manejado bajo la dosificación estratégica de estos incentivos, su desempeño se matiza por manifestar mayor seguridad, confianza, lo que se traduce en conductas menos introvertidas e inhibidas, propias para iniciar o participar en interacciones sociales.

Los hallazgos demuestran que el fin último que persigue el alumno con discapacidad al interactuar socialmente con iguales y con adultos es el establecimiento de un sentido de pertenencia, es decir, persigue ser parte activa y funcional de un determinado grupo social, el cual es congruente con sus intereses y satisface sus necesidades personales.

Entraña de igual forma, la necesidad de establecer relaciones interpersonales que lo lleven a compensar su discapacidad, encontrando en el apoyo de otros, las posibilidades de acción que su condición le limita. En suma, de recibir el apoyo afectivo y físico que precisa para manejarse con mayor soltura y estima.

Se concluye entonces con que, las interacciones sociales que el menor con discapacidad desarrolla, sí impactan de manera significativa y positiva a favor de su integración educativa, debido a que dan la pauta para que se cristalice su inclusión al contexto escolar, por un lado a nivel psicosocial, es decir, al darle paso al desarrollo de una pertenencia a un grupo social, se incrementa su auto concepto y autoestima, lo que le genera confianza y lo catapulta a interacciones sociales más sólidas.

Por otra parte al haber ganado esa seguridad y confianza, sus conductas suelen ser más extrovertidas, animándolo a participar e interactuar socialmente en situaciones de aprendizaje, lo que permea el acceso al currículum de Educación preescolar.

Luego entonces, desde este contexto, se crea y diseña la respuesta educativa, por medio de la generación de adecuaciones curriculares que se traducen en los apoyos que el alumno precisa para enfrentar con mayor éxito el nivel de preescolar.

Con base en los hallazgos y datos reportados, es menester decir que, con ánimos de profundizar en el tema de este estudio y con miras a ampliar las variables que determinan el apoyo o fortalezas identificadas para la generación de interacciones sociales del alumno con discapacidad motriz, se considera oportuno el validar ,cuál de los seis campos formativos, que comprenden el plan y programas de Educación preescolar, coadyuva a propiciar mayores situaciones de aprendizaje, en las cuales el alumno con discapacidad motriz, pueda establecer interacciones sociales que impacten en su integración educativa.

De igual forma, se considera oportuno ampliar el contexto del estudio, reflexionado con respecto a la siguiente pregunta: ¿Cuál es el impacto que tienen las interacciones sociales del alumno con discapacidad motriz al enfrentarse al nivel de Educación Primaria? O bien, ¿las interacciones sociales del alumno con discapacidad motriz, repercuten en su integración educativa? , ¿De qué modo?

Se vislumbran estas interrogantes a la luz de considerar que la integración educativa, ciertamente es un proceso que tiene su génesis en la Educación preescolar e incluso antes, desde el contexto del seno familiar, empero de ello, se evidencia como un proceso sistemático, complejo y gradual que de manera paulatina va siendo más complicado social y académicamente.

Por ello la posible necesidad, se seguir este estudio o ampliarlo en la Educación primaria, pudiendo, hipotéticamente hablando, encontrar algunas

condicionantes o factores que originan la deserción escolar, el fracaso escolar o reprobación de los alumnos con discapacidad.

A futuro se recomienda, hacer conciencia a los docentes frente a grupo de lo que significa su actuar frente a un alumno con discapacidad, es decir, comunicar los hallazgos encontrados al colectivo docente principalmente, para que tomen conciencia de lo que significa su práctica como acción prioritaria para la integración educativa de los alumnos con algún tipo de discapacidad.

Referencias

- Basabe, Q. M. y Vivanco, U. S. (2008). Representaciones sociales del saber compartido en el aula. *Educere*, (41), 269-275. Recuperado Octubre, 12, 2010 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20265/2/articulo5.pdf>
- Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Bazán, A., Martínez, X. y Trejo, M. (2009). Análisis de las interacciones en clases de español de primer grado de primaria. *Interamerican Journal of Psychology*, 43, (3), 466-478. Recuperado septiembre, 23, 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28412903006>
- Bisquerra, A. R. (1996). *Origen y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid, España: Narcea
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP, Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Cabrera, M. E. (2008). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar; Un estudio etnográfico en aulas de escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.1* (30), 797-820. Recuperado octubre, 8, 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003005.pdf>

Degenne, A. (2009) Tipos de interacciones, formas de confianza y relaciones. *Redes*.

Revista hispana para el análisis de redes sociales. 16.63-91. Recuperado

Octubre, 10, 2010 de:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=93112850003>

Duran, D. y Vidal, I. V. (2004). *Tutoría entre iguales, de la teoría a la práctica. Un*

método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria.

Barcelona España: Grao

García, C., Escalante, H., Escandón, M., Fernández, T., Mustri, D. y Puga, V. (2000).

La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y

estrategias. Distrito Federal, México: SEP.

García, F. J. (1996). Una experiencia de investigación acción como estrategia

convergente de autoformación inicial y permanente para la integración escolar

de los niños discapacitados. *Revista Interuniversitaria de formación del*

profesorado. (26), 77-90. Recuperado Octubre, 16, 2010

de [http://www.google.es/search?sourceid=navclient&hl=es&je=UTF-](http://www.google.es/search?sourceid=navclient&hl=es&je=UTF-8&rlz=1T4ACEW_es_MX353&q=una+experiencia+de+investigacion+accion+como+estrategia+convergente+de+autoformacion+inicial+y+permanente+para+la+integracion+escolar+de+los+ni%C3%B1os+discapacitados)

[8&rlz=1T4ACEW_es_MX353&q=una+experiencia+de+investigacion+acci-](http://www.google.es/search?sourceid=navclient&hl=es&je=UTF-8&rlz=1T4ACEW_es_MX353&q=una+experiencia+de+investigacion+accion+como+estrategia+convergente+de+autoformacion+inicial+y+permanente+para+la+integracion+escolar+de+los+ni%C3%B1os+discapacitados)

[on+como+estrategia+convergente+de+autoformacion+inicial+y+permanente+](http://www.google.es/search?sourceid=navclient&hl=es&je=UTF-8&rlz=1T4ACEW_es_MX353&q=una+experiencia+de+investigacion+accion+como+estrategia+convergente+de+autoformacion+inicial+y+permanente+para+la+integracion+escolar+de+los+ni%C3%B1os+discapacitados)

[para+la+integracion+escolar+de+los+ni%C3%B1os+discapacitados](http://www.google.es/search?sourceid=navclient&hl=es&je=UTF-8&rlz=1T4ACEW_es_MX353&q=una+experiencia+de+investigacion+accion+como+estrategia+convergente+de+autoformacion+inicial+y+permanente+para+la+integracion+escolar+de+los+ni%C3%B1os+discapacitados)

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista L. P. (2006) *Metodología de la*

Investigación. Distrito Federal: Mac. Graw Hill

Jiménez, P., Vilá, M. (1999). *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*.

Málaga: Aljibe

Kazez, R. (2009) *Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra*.

Aportes al sistema de matrices de datos. Subjetividad y procesos

cognitivos.13. 71-89. Recuperado Agosto, 27, 2011 de:

<http://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v13n1/v13n1a05.pdf>

Landázuri, C. M. (2008). *Salir del encierro. Medio siglo del hospital psiquiátrico de San Lázaro*. México: Banco central de Ecuador.

Ley General de Educación (1993). Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 22-06-2006. Recuperado 2, octubre, 2010 de:

http://www.oei.es/quipu/mexico/Ley_gen_educ.pdf

Ley General de Educación. (2005). Recuperado Septiembre, 11, 2010 de:

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Mares, C. G., Guevara. B. Y., Rueda, P. E., Rivas, G. O., y Rocha L. H. (2004).

Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 721-745. Recuperado Octubre, 20, 2010 de

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00151&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n022/pdf/rmiev09n22scC00n02es.pdf>

Muñoz, J. C., & Antón, M. A. (2006). Las discapacidades físicas. Integración educativa. *efdeportes*, (11). Recuperado septiembre, 20, 2010 de:

<http://www.efdeportes.com/efd98/discap.htm>

Nolla, C.N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica.

Revista Cubana Educación Media Superior. 11(2) 107-115. Recuperado

Noviembre, 02, 2010 de:

http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11_2_97/ems05297.htm

Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Pedraza, M. A., y Acle, T., G. (2009). Formas de interacción y dialogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14, (41), 431-449. Recuperado octubre, 8, 2010 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14004105.pdf>

Peña, C. M. (2005). El ambiente inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3, (1), 817-822. Recuperado Octubre, 17, 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55130175>

Pérez, S, G. (2007) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes v. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid España: La Muralla

Puigdemívol, I. (1998). *La Educación Especial en la Escuela Integrada. Una Perspectiva desde la Diversidad*. Barcelona: Graó.

Rodríguez, A. W. (2001). La valoración de las funciones cognitivas en la zona de desarrollo próximo. *Educere*, (15), 261-269. Recuperado Octubre, 12, 2010 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19637/1/articulo1.pdf>

Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, (33), 347-356. Recuperado Octubre, 8, 2010 de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20071/2/articulo18.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación, para Escuelas de Educación Preescolar Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional*. Distrito Federal: SEP. Recuperado Septiembre, 13, 2010 de:

http://www.edomex.gob.mx/servicioseducativos/docs/norma_primaria_titulo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP. Recuperado Septiembre, 19, 2010 de:

<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/imagenespag2006/Gesti%C3%B3n/GestionC3.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Modelos de atención de los servicios de educación especial*. Documento de trabajo. Distrito Federal, México: SEP. Recuperado 05, octubre, 2010 de

<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/ModelosEducacionEspecial.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*. Distrito Federal, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. Distrito Federal, México: SEP. Recuperado Septiembre, 21, 2010 de:

<http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/PrograPreescolar.pdf>

- Suárez, Ll. C. (2002). Los alumnos con espina bífida en el contexto escolar: un programa de intervención psicopedagógica en el área de educación física. Recuperado Octubre, 18, 2010, de <http://www.educacion.es/teseo>
- Suárez, R. M. (1997). Las habilidades sociales en niños sordos profundos. Recuperado Octubre, 18, 2010, de <http://www.educacion.es/teseo>
- Unesco (1983). Recuperado 2, octubre, 2010 de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/>
- Vera, V. L. *La Investigación Cualitativa*. Proyecto Creativo. Recinto de Ponce Universidad Interamericana de Puerto Rico. Recuperado Noviembre, 02, 2010 de: <http://ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html>
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, (9), 30-37. Recuperado Octubre, 10, 2010 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19513/1/articulo5-4-9.pdf>
- Vygotski. L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press.

Anexo1

Entrevista Aplicada a Docentes

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico): _____

Entrevistador

(a): _____

Entrevistado (a) (nombre, edad, género, puesto): _____

—

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada una de las preguntas que se le presentan y conteste de la manera más clara y descriptiva posible.

Propósito: Identificar cómo contribuyen las interacciones sociales entre iguales y adultos maestros a la integración educativa

1. ¿Cuál es su nivel de preparación profesional?
2. ¿Actualmente cual es la matrícula de alumnos con discapacidad que tiene en su aula?
¿Qué tipo de discapacidades son?
3. ¿Conoce los tipos de discapacidad, Cuáles?
4. ¿Conoce la función de la USAER? .Mencione algunas de ellas
5. ¿Qué acciones ha realizado dentro de su práctica docente para integrar alumnos con discapacidad?
8. ¿Ha trabajado en coordinación con la USAER?, ¿cómo ha influido en su trabajo con alumnos con discapacidad?
9. ¿Podría compartir alguna experiencia laboral referente a discapacidad?
10. ¿Qué tipo de interacciones establece con los alumnos con discapacidad que atiende?
11. ¿Cómo se relaciona con los alumnos con discapacidad en la escuela?
12. ¿Qué tipo de agrupamientos ha observado que realizan los alumnos con discapacidad?

- 13.- ¿Qué elementos metodológicos ha puesto en práctica para propiciar las interacciones sociales entre alumnos con discapacidad y el resto de sus alumnos?
- 14.- ¿Sus actividades favorecen la integración educativa del alumno con discapacidad motriz? ¿de que manera?
- 15.- Frecuentemente ¿Cómo y con quienes se relaciona y agrupa el alumno con discapacidad?
- 16.- ¿Considera que las interacciones sociales que establece el alumno con discapacidad motriz favorecen o mejoran su integración educativa? ¿Por qué?
- 17.- Mencione algún tipo de estrategia metodológica que desde su perspectiva y experiencia promueve la integración educativa del alumno con discapacidad motriz
- 18.- ¿Qué tipo de recursos didácticos (materiales, humanos o profesionales) considera que estimulan las interacciones sociales del alumno con discapacidad motriz?
- 19.- ¿Durante qué periodo de la jornada escolar, el alumno con discapacidad motriz tiene la posibilidad de establecer interacciones sociales que coadyuven a su integración educativa?
- 20.- ¿Considera que la atención terapéutica extra escolar que recibe el alumno con discapacidad motriz (instituciones medicas y de rehabilitación física) contribuye a las interacciones sociales que manifiesta en la escuela? ¿Por qué? ¿De que manera?

Anexo 2

Registro de observación

Fecha: _____ Hora: _____

Observación (objetivo): Reconocer el entorno escolar donde interactúa el menor con discapacidad motora, para identificar cómo contribuyen las interacciones sociales que establece con iguales y con maestros para favorecer su integración educativa.

Participantes: Alumno con discapacidad y resto del alumnado del aula escolar

Lugar: jardín de niños John Dewey

Indicadores de observación:

- Infraestructura de la escuela (rampas, pasamanos, barandales, adecuación en sanitarios, etc.)
- Identificación de la matrícula escolar total
- Identificación de la matrícula de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad
- Identificación de la cantidad de grupos y grados, así como la matrícula total por aula y edades de los alumnos de la escuela
- Identificar edades de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad
- Registro de la plantilla docente, personal administrativo de la escuela
- Identificar si existe USAER en la escuela y registro de su personal
- Identificar antigüedad del servicio de la USAER
- Identificar si el personal de la USAER está completo
- Señalar las discapacidades de los alumnos inscritos en la escuela
- Observar las actitudes del personal docente y administrativo hacia los alumnos con discapacidad
- Observar las actitudes y conductas de los alumnos que comparte el aula con algún alumno con discapacidad
- Observar las conductas de los alumnos que no comparten el aula con alumnos con discapacidad.
- Identificar cual es la actitud del docente de grupo frente al alumno con discapacidad

- Observar la participación de los padres de familia frente a la integración de su hijo con discapacidad
- Cuáles son las dificultades que enfrenta el alumno con discapacidad al interior de la institución con respecto a accesibilidad, movilidad y desplazamientos, así como uso de los servicios escolares como sanitarios, cooperativa, patios, área de juegos.
- Cuáles son las dificultades que enfrenta el alumno con discapacidad al interior del aula con respecto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Cómo se relaciona y agrupa el alumno con discapacidad con el resto de sus compañeros de grupo
- Qué estrategias emplea el alumno con discapacidad para participar en las actividades grupales, en equipo e individuales
- Cuáles son las acciones que el (la) docente de grupo realiza para motivar al alumno con discapacidad
- Qué tipo de ayudas precisa el alumno con discapacidad para iniciar desarrollar y/o culminar las actividades que se proponen al interior del aula
- Cuál es la actitud del alumno con discapacidad frente a actividades al aire libre y de desarrollo físico

Anexo 3

Categorías del análisis de interacción de Flanders

<p>Interacciones del alumno con discapacidad motriz</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se relaciona con la docente de grupo 2. Se relaciona con sus iguales propios de su grupo 3. Toma la iniciativa en actividades grupales 4. Utiliza el lenguaje oral para interactuar con otros 5. Participa en juegos reglados 6. Interactúa con otros docentes 7. Interactúa con iguales distintos a los de su grupo 8. Socializa durante el recreo 9. Socializa durante la activación física 10. Participa y socializa durante la clase de educación física 11. Se integra en juegos libres o no dirigidos
<p>Integración del alumno con discapacidad motriz</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene libre acceso a la escuela 2. Tiene posibilidades de movilidad dentro de la escuela 3. Visita las áreas y servicios con los que cuenta la escuela 4. Es integrado en actividades cívico-sociales 5. Participa en festejos sociales 6. Participa en conmemoraciones cívicas 7. Demuestra pertenencia a su grupo 8. Identifica a su docente y compañeros de grupo 9. Se agrupa con niños 10. Se agrupa con niñas 11. Se agrupa de manera indistinta o mixta 12. Su docente lo monitorea durante su desempeño 13. Desempeña un rol específico y/o tiene una responsabilidad al interior del aula 14. Es integrado en equipos de trabajo 15. La comunidad escolar lo conoce 16. El colegiado docente lo identifica
<p>Estrategias de apoyo para el alumno con discapacidad motriz</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupaciones que más le favorecen 2. Desempeño en actividades por equipos 3. Desempeño en actividades individuales 4. Desempeño en actividades grupales 5. Interacciones verbales 6. Manipulación de materiales concretos 7. Interés por recursos de audio 8. Interés por recursos videográficos 9. Precisa de explicaciones provenientes de iguales 10. Responde a motivadores verbales 11. Responde a motivadores materiales 12. Responde a motivadores de reconocimiento grupal 13. Responde a motivadores de acercamiento físico 14. Se interesa por actividades motrices o kinestésicas

	<p>15. Se interesa por actividades de habla y escucha 16. Sus respuestas son verbales 17. Sus respuestas son con lenguaje paralingüístico 18. Presta atención durante las primeras horas de la jornada 19. Presta atención posterior al recreo</p>
--	--

Anexo 4

Hoja de observación del sistema de interacción de Flanders

Fecha: _____ Grupo: _____

Observador: _____

1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			

25																			
26																			
27																			
28																			
29																			
30																			

Anexo 5

CARTA DE CONSENTIMIENTO

El presente documento le solicita su autorización para participar en el estudio de investigación educativa que se realizará en su institución permitiendo la observación y la recolección de datos sobre el alumno que presenten discapacidad con o sin Necesidades Educativas Especiales, así como de la comunidad educativa en general.

El objetivo de la investigación se basa en determinar como influyen las interacciones sociales entre iguales y docentes a la integración educativa.

La información recolectada será utilizada para fines profesionales y se manejará de forma confidencial, permitiendo al investigador aplicarle entrevistas, registros de audio y video así como observaciones necesarias para el desarrollo de la investigación.

Estudio: “El impacto de las interacciones sociales en alumnos con discapacidad motriz”.

Lugar y Fecha: _____ Hora: _____

Nombre: _____

Autorizo la participación de mi institución: _____

Escuela donde se realizará la investigación: Jardín de niños John Dewey

Acepto la participación en la investigación educativa, comprendiendo las actividades de colaboración para con el investigador.

- ¿Acepta participar en la investigación, siendo objeto de múltiples observaciones que se realizaran en el campo de estudio?

Si _____ No _____

- ¿Autoriza el ser cuestionado y usar e interpretar la información que otorgue al investigador para fines del estudio mismo

Si _____ No _____

- ¿Autoriza ser video grabado y/o grabar conversaciones que el investigador considere pertinentes para el desarrollo de la investigación?

Si _____ No _____

- ¿Acepta las garantías de seguridad y protección que el investigador le confía, como son la omisión de su nombre y datos generales?

Si _____ No _____

- ¿Autoriza la publicación de información que tenga competencia directa con su persona y que coadyuve a la realización de la investigación?

Si _____ No _____

- Se le informa que el investigador adoptará una postura de observador participante, lo cual lo colocará como un integrante más del campo de estudio.

Investigado

Nombre y firma

Investigador

Nombre y firma

