

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
UNAN- MANAGUA
Facultad de Educación e Idiomas
Departamento de Pedagogía
Maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo



Valoración de la atención que reciben los niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad para promover la construcción del aprendizaje, en la primera etapa del Centro de Desarrollo Infantil Colombia, ubicado en Managua, durante el año 2015

Informe final de Tesis para optar al Título de Master en Pedagogía Infantil con Énfasis en Currículo.

Autora: Lic. Silvia Lucía García Pérez

Tutora: Dra. Valinda Sequeira Calero

26 de mayo 2016

Managua, 10 de mayo del 2016

MSc.

María Inés Blandino

Coordinadora

Maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo

Departamento de Pedagogía

Facultad de Educación e Idiomas

UNAN-MANAGUA

Estimada Maestra Blandino:

En vista que el estudio "*Valoración de la atención que reciben los niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad para promover la construcción del aprendizaje, en la primera etapa del Centro de Desarrollo Infantil Colombia, ubicado en Managua, durante el año 2015*", cuya autora es la Licenciada Silvia García Pérez, ha sido finalizado bajo mi acompañamiento en calidad de Tutora, doy mi aval para la presentación y defensa.

Esta investigación fue realizada bajo un enfoque cualitativo, cumple con las etapas y características de un estudio desde este paradigma y presenta valiosos aportes para la formación y seguimiento a docentes que trabajan en Centros de Desarrollo Infantil y que tienen en sus aulas niños con necesidades educativas especiales. La propuesta que se presenta surgió a partir del estudio y valoraciones realizadas en el seguimiento al desarrollo del proceso de aprendizaje durante el año 2015.

Considero que el estudio cumple con los requisitos de una investigación por lo cual solicito la programación de la defensa ante el jurado que se seleccione en la fecha y lugar que se destine para tal fin.

Agradezco su atención y expreso mis muestras de respeto.

Atentamente

Valinda Sequeira Calero

Tutora

Cc: Archivo

Dedicatoria

Dedico mi trabajo de tesis a Dios y a María Santísima, por darme la oportunidad de culminar este esfuerzo que inicié hace dos años. Una etapa que está llegando a su fin, pero a la vez dando paso a otro cúmulo de experiencias para mi crecimiento académico y sobre todo y más importante, para mi crecimiento personal.

Lo dedico a todos los niños y niñas de Nicaragua, con necesidades educativas especiales y deficiencias, por aquellos que son atendidos en los centros infantiles y por los que todavía no reciben atención. Ellos fueron mi principal motivación para aventurarme en este escenario de la educación inclusiva.

A mi familia, por el apoyo y paciencia en tantos momentos ausentes. Por motivarme a continuar hasta llevar a término este trabajo. A mi esposo, Justo Domínguez Cuadra, quien me acompañó desde el inicio y que hoy aprecia junto a mí, el producto de un esfuerzo compartido.

A mi hijo Andrés, la razón de mi vida, el motivo de tanta alegría y mi amor verdadero. Por mi hijo, todo el esfuerzo para ser cada día mejor.

Agradecimientos

Agradezco muy especialmente a la directora del Centro Infantil Lic. Maritza Duarte, quien me brindara el espacio para realizar este estudio. A todas las educadoras, y en especial a la educadora protagonista de este estudio que con su paciencia me atendió todo el tiempo que necesité.

A las madres y padres de los niños del estudio que dieron su tiempo y brindaron toda la información, gracias porque no dudaron en apoyarme.

A los tres niños de este estudio, y a todo el grupo de la sala, por recibirme con su sonrisa cada día de visita. Por hacerme parte del grupo y por todo lo que aprendí de ellos, gracias.

A los maestros y maestras que desarrollaron los cursos en la maestría, todos y cada uno de ellos abonaron a mi formación y a este esfuerzo.

Mi más profundo agradecimiento, a mi tutora, mi maestra Valinda Sequeira Calero, por acompañarme incondicionalmente y guiar cada etapa de este trabajo. Por corregirme y enseñarme con tanta amorosidad, que no dejaba espacio para el desánimo, la tristeza, ni la desesperanza. Gracias maestra. Usted siempre estará en un lugar muy importante de mi corazón.

Tabla de contenido

| | | |
|---------------|---|----|
| I. | Resumen | 0 |
| II. | Introducción | 1 |
| 1. | Contexto Internacional | 1 |
| 2. | Contexto Nacional | 6 |
| 3. | Planteamiento del problema | 9 |
| 4. | Antecedentes | 11 |
| III. | Foco de Investigación | 14 |
| IV. | Cuestiones de Investigación | 15 |
| V. | Propósitos de la investigación | 16 |
| VI. | Perspectiva Teórica | 17 |
| 1. | Educación y Currículo | 17 |
| 1.1. | Aproximaciones Conceptuales del Currículo | 20 |
| 1.2. | Adecuaciones Curriculares | 21 |
| 2. | Educación Inclusiva | 25 |
| 2.1 | Contextualización de la Educación Inclusiva | 25 |
| 2.2 | El Maestro en la Escuela Inclusiva | 26 |
| 2.3 | La nueva concepción de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) | 28 |
| 3. | Estrategias Metodológicas en la Educación Infantil | 30 |
| 3.1 | Principios metodológicos en la Educación Infantil | 31 |
| VII. | Matriz de Descriptores | 33 |
| VIII. | Perspectivas de la investigación | 44 |
| IX. | El escenario | 45 |
| X. | Selección de los Informantes | 47 |
| XI. | Contexto donde se desarrolló el estudio | 48 |
| XII. | Rol de la investigadora | 49 |
| XIII. | Estrategias para recopilar la información | 51 |
| XIV. | Criterios Regulativos | 52 |
| XV. | Estrategias para acceso y retirada del Escenario | 53 |
| XVI. | Técnicas de Análisis | 54 |
| XVII. | Trabajo de Campo | 57 |
| XVIII. | Análisis intensivo de la información | 59 |

| | | |
|--------------|-------------------------------|-----|
| 1. | Propósito número uno. | 59 |
| 2. | Propósito número dos. | 66 |
| 3. | Propósito número tres. | 81 |
| XIX. | Conclusiones | 113 |
| XX. | Recomendaciones | 116 |
| XXI. | Referencias | 119 |
| XXII. | Anexos | 123 |

I. Resumen

Este estudio se realizó en el Centro de Desarrollo Infantil Colombia, durante el año 2015. Con el propósito de valorar la atención que brinda la educadora de la sala de la primera etapa, a los tres niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y las adecuaciones curriculares que realiza para la construcción de los aprendizajes de los niños. Asimismo, el estudio pretendía evidenciar las competencias que los niños están alcanzando producto de la atención que reciben en el centro.

El contexto actual demanda la atención educativa en igualdad de condición a todos los niños y niñas menores de 6 años, por tanto, incluye aquellos que tengan alguna discapacidad. Los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a gozar de ser incluidos en las escuelas regulares o centro infantiles. Por esta razón se hace necesario indagar acerca de la atención que reciben los niños en este centro en particular.

Para recopilar la información se aplicaron, entrevistas a la educadora, directora y padres de familia, además guías de observación al proceso de enseñanza-aprendizaje, análisis documental al expediente de los niños y al instrumento de evaluación de los aprendizajes utilizado por la educadora.

Entre los principales hallazgos del estudio se destacan que: Los componentes de la planificación analizados no muestran ninguna modificación que propicie adecuar el currículo a las necesidades de los niños y por ende promover sus aprendizajes. De igual forma en el proceso de enseñanza- aprendizaje las estrategias que utiliza la educadora no muestra ninguna adecuación para responder a las particularidades de los niños. Su atención está enfocada al cuidado, el aseo y la alimentación de ellos. A pesar de esta situación, se valora que los niños están alcanzando competencias, aunque el centro no sea el principal influyente, más bien otros espacios de atención que reciben los niños están favoreciendo al logro de competencias.

Las principales sugerencias fueron para la Directora y educadora de las que se destacan: Promover círculos de autoestudio para discutir estrategias de acción que den respuesta a la demanda de la atención de los niños y niñas con discapacidad. Realizar adecuaciones curriculares en los elementos del currículo que sean requeridos, para atender las necesidades de los niños y enriquecer el Proceso de Enseñanza-aprendizaje.

El estudio concluye con una propuesta de Plan de Capacitación y Plan de Acompañamiento Pedagógico para las educadoras del Centro infantil. Mismo que puede ejecutarse por el técnico o técnica del MINED asignado al centro.

II. Introducción

1. Contexto Internacional

Desde la aprobación de la Convención sobre los derechos del niño en 1990, se han producido avances considerables en el cumplimiento de los derechos de la infancia a la supervivencia, la salud y la educación, a través de la prestación de bienes y servicios esenciales, así como el reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de establecer un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia.

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

En el artículo 18, inciso 3 se menciona: Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan, tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de los centros infantiles que reúnan las condiciones requeridas.

Refiriéndose a los niños con discapacidad, en el artículo 23 se expresa: Los Estados Partes reconocen que el niño o niña con discapacidad deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

La Declaración de Salamanca fue aprobada en la Conferencia mundial sobre necesidades Educativas Especiales, efectuada en junio de 1994 en España. En dicha conferencia participaron una representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Esta declaración inspirada en el principio de integración, refleja un consenso mundial de las intenciones presentes y futuras de una "Educación para todos". Insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo.

El punto 2 de la Declaración de Salamanca expresa que cada niño y niña posee características y necesidades que le son propias; asimismo que en los programas aplicados se tome en cuenta toda la gama de las diferentes características y necesidades; agrega que la pedagogía utilizada se centre en el niño y en satisfacer sus necesidades.

En la Conferencia Internacional de Educación (CIE), realizada en 2008, en Santiago de Chile se presentaron informes relacionados con las políticas educativas y públicas que representan cambios importantes en los países de América Latina y el Caribe vinculados con la Educación inclusiva. Se ratificó el “Derecho de toda persona a la educación”, expresado de la siguiente forma:

- “Es garante del derecho a la educación integral permanente y de calidad para todos” (Argentina)
- “Garantizará y promoverá una educación de calidad para todos los habitantes a lo largo de toda la vida” (Uruguay)
- “Debe velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa” (Chile)
- “Todos tienen el derecho a recibir educación de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación” (Bolivia)
- “La educación es un derecho de las personas y deber ineludible del Estado” (Ecuador)

Asimismo, fueron expuestas normativas, leyes y políticas relativas a la educación especial y personas con discapacidad en las que se destacaron países como: Brasil, Chile, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Panamá, y Perú.

En esta conferencia fue expresado que los dispositivos legales y la normativa vigente reflejan los principios, ideales y/o aspiraciones establecidos en declaraciones o convenciones internacionales (Ej.: educación como derecho humano fundamental, principio de no discriminación, acceso universal a la educación).

PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LA CONFERENCIA

Visión comprensiva de la educación inclusiva todavía incipiente

Énfasis muy marcado en las necesidades educativas especiales

Asegurar que las políticas y estrategias adoptadas se traduzcan en un cambio efectivo y en profundidad de las prácticas institucionales y pedagógicas en la escuela y en el aula.

La educación inclusiva está asociada con los grupos de población en situación de alta vulnerabilidad.

Se ven afectados por la discriminación y la inequidad social.

Se menciona que en varios contextos la dimensión normativa de la educación inclusiva aún se percibe en estrecha relación con la problemática de los derechos de las personas con discapacidad.

Los problemas o desafíos actuales y futuros no parecen depender de la ausencia de una legislación apropiada. Se sitúan más bien a nivel de la aplicación efectiva y concreta de los principios legales existentes.

El consenso en cuanto al desafío principal de política educativa fue el de ofrecer una educación de calidad para todos; una educación como una estrategia fundamental que debe contribuir a generar una sociedad cada vez más justa y democrática, favorecer la integración e inclusión de todos los sectores sociales y ayudar a reducir las desigualdades y la exclusión.

Otro desafío incluye aspectos relacionados con el acceso universal a la educación (*integrar a los grupos sociales que siguen excluidos*), y una creciente preocupación en cuanto a asegurar una efectiva igualdad de oportunidades en términos de acceso a los conocimientos necesarios (*los resultados de aprendizaje en primaria y primer ciclo de secundaria son globalmente poco satisfactorios*).

Como obstáculos se destacaron los siguientes:

- Permanencia de actitudes sociales negativas y prácticas discriminatorias
- Tradición muy consolidada de educación especial y de una visión de la educación inclusiva como equivalente de servicios para personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE)
- Limitaciones presupuestarias y falta de recursos
- Desfase entre principios adoptados y prácticas existentes

En esta convención se expresó que el enfoque más frecuentemente citado es “Atención a la diversidad” por su amplia definición y respeto a la diversidad de habilidades, capacidades y necesidades que pueden presentarse en el contexto educativo.

Sin embargo, dentro de este enfoque se encuentra una definición más específica la que se debe considerar al hablar de diversidad como es discapacidad y para ello la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (2006), adoptando un modelo social de discapacidad, lo define como:

“Una condición de vida” incluyendo aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas

barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” Artículo 1º, inciso 2º.

La Convención hace hincapié en que [...] las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida. Los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Artículo 9º, nº 1.

Garantizar que los niños con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza en ninguno de los niveles educativos

Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para:

- Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público
- Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión;
- Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público;
- Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet;
- Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo Artículo 9º, nº 2.

La convención internacional de las personas con discapacidad (---) promueve, protege y garantiza el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad y garantizar que gocen de plena igualdad ante la ley

La convención establece que las personas con discapacidad deben tener garantizado su derecho a la educación. Por lo tanto, el artículo nos explica que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, [...] Artículo 24º, nº 1.

En el año 2015 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó el libro “Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?” Está inspirado en dos célebres obras; Aprender a ser: la educación del futuro (1972), el “Informe Faure”; y La educación encierra un tesoro (1996), el “Informe Delors”. En él se expresa la necesidad de *replantear la educación y el aprendizaje en el contexto en que vivimos* debido a los cambios que enfrentamos.

Haciendo referencia a la educación inclusiva, el escrito expone la situación de los niños y niñas con discapacidades severa o moderada atendidos en los centros escolares. Menciona que, con frecuencia es negada la educación a estos niños; siendo notoria la poca asistencia a las escuelas. Se menciona que “Los datos recogidos sobre niños con discapacidades no son fidedignos, pero los datos son esenciales para asegurarse de que existen políticas destinadas a atender los problemas que afrontan esos niños” (UNESCO, 2015: pág. 44).

Según expresa el escrito, se ha comprobado que los niños con un riesgo mayor de discapacidad tienen más probabilidades de carecer de toda oportunidad de asistir a la escuela.

En Bangladesh, Bhután e Iraq, los niños con trastornos mentales fueron los más privados de este derecho. Por ejemplo, en Iraq, 10% de ellos entre los 6 y los 9 años de edad que no presentaban riesgos de discapacidad no habían asistido nunca a la escuela en 2006, pero 19% de los que sí podían padecer dificultades auditivas y 51% de los que tenían mayor riesgo de discapacidad mental no habían asistido a la escuela nunca. En Tailandia, casi todos los niños entre los 9 y los 6 años sin ninguna discapacidad, estuvieron escolarizados en 2005/06, pero el 34% de los que tenían problemas para caminar o moverse nunca habían ido a la escuela. (UNESCO, 2015: pàg. 44).

Para la directora general de la UNESCO Irina Bokova, que los niños y niñas con discapacidad asistan a la escuela no es suficiente, es necesario centrarse en la calidad de la educación que se les brinda y la pertinencia de los aprendizajes.

Afirman que: “Debemos centrarnos aún más en los docentes y los educadores como factores de cambio en general” (Bokova, 2015, pág. 4)

2. Contexto Nacional

Desde el año 2007 con el cambio de gobierno, Nicaragua experimentó un proceso de cambios en las políticas educativas implementadas por los últimos 16 años. Para entonces la privatización de las escuelas públicas se encontraba cobijada bajo la llamada Autonomía Escolar, que significó más exclusión sobre todo para los sectores de la población más empobrecidos.

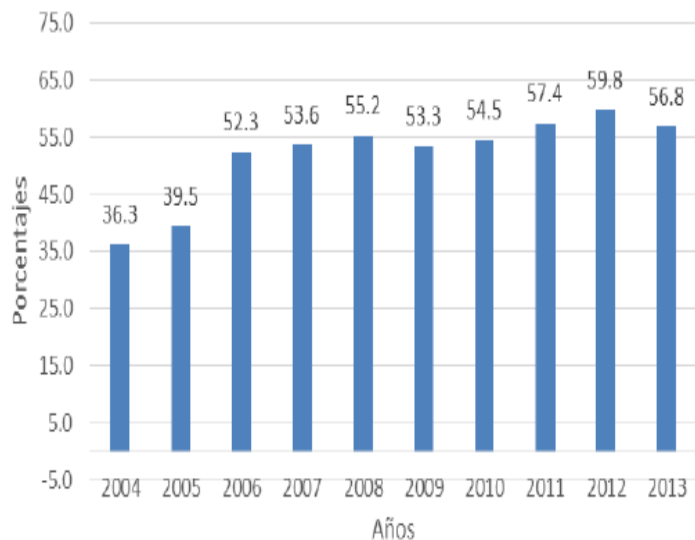
El Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) inició un proceso de reestructuración en el ámbito de la Educación, y se implantó la responsabilidad del Estado en hacer inversión en la Educación. El primer cambio se manifestó con la gratuidad en la Educación.

De forma más concreta cabe mencionar algunos aspectos relevantes de la situación actual de la primera infancia en nuestro país.

Según datos de la Encuesta Nicaragüense de Demografía y Salud 2011- 2012, en 2005, las niñas y niños entre 0-6 años representan el 16.8% de la población nacional y por primera vez en la historia, el número de niñas y niños quienes viven en las ciudades es mayor al que vive en las zonas rurales.

A su vez representa un porcentaje significativo del aumento de la matrícula en las instituciones que atienden a la niñez menor de 6 años.

Matrícula Neta Pre-escolar. Tasas 2004-2013



El eje de trabajo número 3 del Programa Amor, impulsado por el actual gobierno, expone:

Crear y habilitar Centros de Desarrollo Infantil para el cuidado profesional de las hijas e hijos de las madres que trabajan.

La Atención Integral de las hijas e hijos de las madres trabajadoras es una prioridad fundamental. Esta atención se garantizará a través de la ampliación de los Centros

de Desarrollo Infantil en las zonas urbanas y ampliación de Centros infantiles comunitarios en las zonas rurales.

Adicionalmente, 87 mil niños y niñas menores de seis años recibirán alimentación, estimulación temprana y educación preescolar en 1,116 Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios, en 66 municipios, según datos del Programa Amor.

El Ministerio de Educación desde el año 2007 a la actualidad tiene incluidos en las escuelas públicas del país aproximadamente a 24 mil estudiantes con discapacidades leves atendidos en las diferentes modalidades de preescolar, primaria y secundaria" (Foro Nacional de Educación Inclusiva).

En este foro se indicó que, en 25 escuelas de educación especial, se está atendiendo una matrícula aproximada de 4 mil estudiantes con discapacidad severa. Indicaron algunas estrategias para crear conciencia alrededor de los derechos humanos de las personas con discapacidad, desarrollar capacidad en las escuelas y la comunidad para que asistan a los centros de estudios locales y contribuir al desarrollo de recursos humanos y técnicos para el sistema educativo nacional.

Aún, con un alto porcentaje de CDI, preescolares formales y Preescolares comunitarios a nivel nacional y de Managua, la presencia de niños y niñas menores de 6 años que presentan alguna discapacidad es poca.

Por otro lado, la Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad - Ley 763 en su capítulo V, en los artículos 38 al 46 establece los Derechos a la Educación.

El Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley 287, capítulo III – Derecho a la Salud, Educación, Seguridad Social, Cultura y Recreación, en sus artículos 43 y 77 establece:

Artículo 43: "Las niñas, niños y adolescentes, tienen derecho a la educación, orientada a desarrollar hasta el máximo de sus posibilidades, su personalidad, aptitudes, capacidades físicas y mentales, al respeto a su madre y padre, a los derechos humanos, al desarrollo de su pensamiento crítico, a la preparación para su integración ciudadana de manera responsable y a su calificación del trabajo para adolescentes, haciendo hincapié en reducir las disparidades actuales en la educación de niñas y niños".

Artículo 77: "El Estado reconoce que las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, deberán disfrutar de una vida plena en condiciones de dignidad que les permitan valerse por si mismos y que facilite su participación en la sociedad y su desarrollo individual".

Recientemente, la coordinadora de Comunicación y ciudadanía Rosario Murillo publicó un artículo que tituló “Las 8 metas de la educación incluyente” este documento fue distribuido a las instituciones públicas y asociaciones que representan a personas con discapacidad.

Entre las metas se encuentran:

- ✚ Iniciar un proceso de sensibilización y motivación dirigida a maestras, maestros y padres de familia, y sociedad en general para que se involucren en la educación especial incluyente de manera proactiva, propositiva con responsabilidad compartida.
- ✚ Seguimiento a la implementación del módulo de 80 horas en “Educación incluyente y atención a la diversidad en discapacidad con Enfoque de Derechos Humanos y de Género” desde las 8 Escuelas Normales del País.
- ✚ Habilitar en la oferta de INATEC la implementación de cursos de: lenguaje de señas, orientación y movilidad y de Braile para el fortalecimiento de las competencias y alcanzar mejores respuestas educativas.

En octubre de 2012, se aprobó la Normativa para la atención del estudiantado con necesidades educativas en el marco de la diversidad nicaragüense; con esta normativa el Ministerio de Educación busca garantizar espacios educativos inclusivos que fomenten el acceso, la permanencia y el éxito escolar del estudiantado con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad, en una atmósfera de convivencia y tolerancia.

Esta normativa fue redactada con los aportes de los Asesores Pedagógicos de las Direcciones de: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Especial, Formación Docente, Consejería Escolar, Asesoría Legal y miembros de la Mesa de Educación Inclusiva - MEI.

Un aspecto que menciona esta normativa está referida al profesorado y expresa que los maestros deben estar:

- ✚ Formados profesionalmente en las áreas científicas y pedagógicas y capacitados permanentemente.
- ✚ Mejor reconocidos, mejor pagados, mejor atendidos, más dignos, destacados por su espíritu humanista e identidad nacional.
- ✚ Más ampliamente consultados, con mayor participación en la toma de decisiones, plenamente comprometidos y apropiados de su papel de educadores.

Es evidente que, tanto a nivel internacional como nacional, el principal reto de la educación inclusiva es fortalecer las capacidades y competencias del profesorado que dé respuesta a la demanda latente de una educación para todos en igualdad de condiciones, pero que a la vez la educación brindada sea de calidad y se concrete en todos los subsistemas de la educación nacional.

3. Planteamiento del problema

Nuestro contexto actual demanda la atención educativa en igualdad de condición a todos los niños y niñas menor de 6 años, por tanto, incluye aquellos que tengan alguna discapacidad. Los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a gozar de ser incluidos en las escuelas regulares o centro infantiles.

Sin embargo, el índice de la niñez con discapacidades incluidas en los centros regulares de educación inicial es bajo. Según datos publicados en el Censo 2009, Programa "Todos con Voz". MINSA revela el siguiente dato:

| Rango etario | Población | Población con Discapacidad | Tasa % |
|---------------------|------------------|-----------------------------------|---------------|
| 0-4 | 610,573 | 3,285 | 0.5 |

Fuente: Censo 2009, Programa "Todos con Voz". MINSA

De la población con discapacidad en este rango de edad solo la mitad (dato estimado) ingresan a los preescolares.

Esta situación hace notorio la necesidad de indagar acerca del tipo de atención educativa que están recibiendo estos niños y niñas atendidos en los centros infantiles.

En algunos casos los padres de familia tienen muchos temores de llevar a sus hijos a estos centros por lo que optan por tenerlos en casa o asistirlos exclusivamente en lugares donde reciben terapia.

Durante una visita a un centro de desarrollo infantil de Managua, se observaron niños con discapacidad, me llamó la atención al ver a una educadora cuando sacaba al niño del salón, con el argumento que no la dejaba dar clases. En otra ocasión, la misma educadora envió al patio al niño y en una tercera ocasión pidió a la otra educadora que lo llevara a sentarse fuera del salón en una silla durante las clases, todo con el mismo argumento, "no me deja dar clases".

Cabe destacar que este centro de atención infantil recibe a niños y niñas con discapacidad desde hace más de 5 años, según expresaba la directora. Esta

situación evidenciada es preocupante y se hace indispensable su indagación a profundidad de la situación.

Por lo antes expuesto me planteo la siguiente pregunta de investigación

¿Cómo es la atención que reciben los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, para la construcción de sus aprendizajes en la primera etapa del CDI Colombia?

Justificación

Con la realización de este estudio pretendo valorar la atención educativa que reciben niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad atendidos en la primera etapa del CDI Colombia de Managua. Se beneficiarán las maestras de este CDI y de otros centros infantiles, ya que a partir de los resultados aportaré sugerencias para la realización de adecuaciones curriculares que incluyan estrategias metodológicas que respondan a las necesidades de estos niños y niñas, además que serán beneficiados los niños sujetos de este estudio y sus familiares al promover el fortalecimiento del trabajo en conjunto con la familia y la escuela.

Los resultados de este estudio serán datos importantes que deben darse a conocer ante las instituciones públicas y privadas involucradas en la atención a la primera infancia en nuestro país.

Asimismo, surgirán alternativas y acciones para la mejora de la calidad de la atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a discapacidad, por ende, surgirán otras acciones que promuevan la participación activa e inclusión de más niños y niñas con discapacidad a los centros infantiles. De no ser atendida esta necesidad se perderá la riqueza de información emanada de este estudio, además no se estaría cumpliendo con el derecho de los niños y niñas con discapacidad a gozar de una educación con calidad.

Con el estudio se pretende profundizar en la necesaria adecuación curricular, a fin de fortalecer las competencias del profesorado, en la metodología para realizar dichas adecuaciones.

Al culminar el estudio, pretendo entregar una propuesta de Plan de capacitación y acompañamiento pedagógico a las educadoras que atienden la primera infancia, con el propósito de desarrollar competencias para la realización de las adecuaciones curriculares, en la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

4. Antecedentes

En la búsqueda de antecedentes se encontraron los siguientes estudios relacionados al foco de investigación:

El estudio “Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado “A” de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, durante el I semestre del año lectivo 2012, realizado por Nora Marina Gómez Galeano. Este estudio pretendió analizar las diferentes Estrategias aplicadas por los docentes para atender a niñas y niños con Necesidades Educativas Especiales asociada a una discapacidad.

En el estudio se expresa que actualmente, en la sociedad en que vivimos, surgen variados tipos de necesidades, las cuales se presentan u originan por diversas formas y causas, transformándose en variadas ocasiones como impedimentos para el aprendizaje de los alumnos y alumnas, por lo que aquellos niños que presentan estas dificultades requieren de una atención especial para poder superar sus deficiencias.

Según la autora, el centro donde se realizó esta investigación apunta a una educación inclusiva donde se atiende a niños con necesidades educativas especiales asociados a una discapacidad, aplicando diversas estrategias metodológicas; sin embargo, estas estrategias no son específicas para la atención de los niños que presentan diferentes situaciones de discapacidad.

Las principales recomendaciones del estudio fueron que es una necesidad dotar didácticamente o pedagógicamente al profesorado, aportar las condiciones especiales y apropiadas para la labor docente, con suficientes estrategias para afrontar el gran reto de la educación inclusiva. La preparación docente es un esfuerzo permanente para mejorar las competencias profesionales y mejorar la calidad de la educación que se brinda a estos niños.

Otro estudio relacionado con el foco de investigación se encontró en la web, es un documento que sistematiza 6 años de experiencia en Educación inclusiva realizada en el norte del país, en Nicaragua, este estudio incluyó desde niños menores de 6 años hasta adolescentes (2005-2010). Fue realizado por Marissa Azmitia Mejía consultora de HANDICAP INTERNACIONAL; el nombre del proyecto es “Proyecto una ESCUELA PARA TODOS: Hacia prácticas inclusivas innovadoras para una mejor calidad de la educación de los niños con discapacidad en Nicaragua. FASES I, II y III”. El eje de sistematización fue: La escuela inclusiva. Como ejes paralelos: Formación docentes, Accesibilidad a la zona entre el niño y la escuela, Rol de los padres y Participación del niño en la escuela.

El proyecto se inició con el propósito de promover la inserción de niños y niñas con discapacidad a la escuela regular en cuatro departamentos del país: Estelí, Matagalpa, Madriz y Nueva Segovia. Este proyecto estaba dirigido a las escuelas primarias; sin embargo, fue tal el éxito, que llegó a tener impacto en los preescolares, centros infantiles comunitarios y Centros de Desarrollo Infantil, aumentando la matrícula de niños menores de 6 años, con alguna discapacidad.

En el estudio se expresa que las concepciones de la educación inclusiva se han ido modificando. En la práctica, llega a comprenderse, por parte de algunos actores, principalmente docentes, las diferencias sustanciales entre la integración escolar y la inclusión; se asimiló la complejidad de la educación inclusiva y cómo se visualiza en la escuela. Se comprende como integración, la admisión de la niñez con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad (NEE/D) en la escuela en donde se comparte con otros niños y niñas, y trae beneficios para todos. La inclusión, sin embargo, se entiende como un proceso mediante el cual la niñez con NEE/D tienen la oportunidad de incorporarse al sistema educativo regular en igualdad de condiciones que el resto de la población escolar e implica cambios en el sistema educativo.



Se promueve la inclusión de la niñez con discapacidad en las escuelas amigas y saludables.

Fotografía tomada del documento de este proyecto.

Una información que resalta en este proceso de sistematización es que el mejoramiento de la calidad de la enseñanza requiere del uso de los recursos didácticos, estrategias pedagógicas, adecuaciones curriculares y acompañamiento de especialistas que apoyen al docente. Asimismo, se hace hincapié en la importancia de tomar registros de los avances y nuevas habilidades que los niños vayan adquiriendo.

Se mencionó que al inicio del proyecto los docentes, padres y directores se encontraban temerosos y algunas docentes expresaron no tener herramientas para atender a estos niños, sin embargo, con el paso de la experiencia y la promoción de

la información se llegó a sensibilizar a los maestros, lo que dio pauta para comprometerse con su labor docente dirigida a todo niño y niña sin importar su condición.


Ambos estudios coinciden en que la formación del profesorado es indispensable, y que la educación inclusiva se está evidenciando con el mayor número de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares. Sin embargo, esta realidad es más evidente en las escuelas de formación primaria. En el ámbito de la escuela infantil, no se encontraron estudios relacionados al foco de investigación, haciendo más claro la necesidad de indagar en esta realidad y en la atención que se está brindando a la niñez con necesidades educativas especiales.

III. Foco de Investigación


Valoración de la atención que reciben los niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad para promover la construcción de sus aprendizajes en la primera etapa del Centro de Desarrollo Infantil Colombia, ubicado en Managua, durante el año 2015

IV. Cuestiones de Investigación

1. ¿Cómo las adecuaciones curriculares promueven la construcción de aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en la primera etapa del CDI Colombia



2. ¿Qué estrategias metodológicas utilizan las maestras para promover el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la primera etapa del CDI Colombia



3. ¿Qué competencias han desarrollado los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la primera etapa del CDI Colombia?

V. Propósitos de la investigación

Propósito general:

Valorar la atención que reciben los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad para promover la construcción del aprendizaje, en la primera etapa del CDI Colombia ubicado en Managua, durante el año 2015.

Propósitos específicos:

1. Analizar las adecuaciones curriculares realizadas por las docentes para promover la construcción de los aprendizajes de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la primera etapa del CDI Colombia

2. Describir las estrategias metodológicas utilizadas por las maestras para promover el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la primera etapa del CDI Colombia

3. Constatar las competencias desarrolladas por los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la primera etapa del CDI Colombia

VI. Perspectiva Teórica

1. Educación y Currículo

La educación es un proceso individual y social, que orienta al logro de transformaciones individuales y sociales. Sin duda, la función individual y la social asumidas por la educación no deben ser visualizadas como dos facetas separadas; por el contrario, son dos aspectos que se relacionan de manera estrecha y constante. El proceso educativo debe ser visto como un fenómeno que trasciende al individuo, pues todos los elementos que entran en juego, tienen raíces y alcances sociales.

No se puede hablar de educación sin referirnos a la sociedad. Como expresa Rivera (2014, pàg. 28) “no hay sociedad sin educación ni educación sin sociedad”. La educación es una función social y se desarrolla en el seno de la sociedad, valiéndose de elementos tales como los padres y madres de familia, docentes, medios de comunicación y centros educativos. Educando y educador se encuentran en un contexto social.

La educación es el proceso que prepara a la niñez para que se incorporen a la compleja estructura social y desempeñen papeles sociales particulares, como miembros de los diferentes grupos a los que pertenecen. En ese mismo proceso, la sociedad ejerce función educadora sobre niños y niñas por lo que se convierte en una especie de institución educadora.

En su papel social, la educación debe cumplir básicamente las siguientes funciones:

- Propiciar la movilización dentro de la sociedad, en tanto ofrece al individuo posibilidad de variar su estatus social, mediante la adquisición de una formación académica.
- Elevar el nivel cultural de los/as ciudadanos/as.
- Capacitar social y políticamente a los/as ciudadanos/as.
- Contribuir al desarrollo económico del país
- Formar estudiantes de calidad.
- Asegurar la continuidad social.
- Estimular el proceso de transformación de la sociedad.
- Formar dirigentes y líderes para el país.

Desde la perspectiva social de la educación, el educador debe ser un individuo conocedor de la problemática de la sociedad y dispuesto a participar en su proceso de transformación.

Rivera (2014) expresa que, en el proceso educativo, muchas veces el educador está centrado en el desarrollo de los contenidos académicos dejando a un lado su papel como corresponsable del cambio social. Desde la perspectiva individual, la educación es esencial e inherente a la condición humana. Es ella la que permite evolucionar y perfeccionar sus propias condiciones particulares, considerando básicamente las capacidades del sujeto, sus intereses y motivaciones.

En su función individual la educación pretende:

- Estimular la autorrealización personal
- Promover el desarrollo integral de la personalidad del educando llevándolo a una plenitud humana.
- Adaptar al estudiantado a la vida, socializándolo y dándole una formación de calidad.
- Elevar a la niñez a una condición natural a la esfera de la cultura.
- Enriquecer a la niñez con conocimientos, habilidades y destrezas.
- Desarrollar en el estudiantado el espíritu de cambio social.
- Ayudar a la niñez a descubrir sus potencialidades, habilidades y destrezas.

Rivera agrega que, dentro del grupo social, el estudiantado vive su proceso de desarrollo individual; por esto se puede afirmar que la promoción individual y la social se dan simultáneamente. Esto implica que, al estimular el progreso humano de los individuos, la educación está propiciando también el progreso de la sociedad y de igual manera, al perfeccionar la calidad humana y social del grupo, contribuye al perfeccionamiento de cada uno de los individuos. Por tanto, el proceso educativo contribuye simultáneamente al desarrollo del individuo y de la sociedad.

Todo currículo tiene presente una determinada concepción de ser humano y del papel que desempeña la educación en su formación y desarrollo. Diferentes concepciones curriculares se ponen de manifiesto para comprender cómo una concepción de ser humano influye en los proyectos curriculares.

Desde las concepciones más tradicionales como la Académica, hasta actuales Interpretativa o Hermenéutica y otras concepciones humanistas, han surgido y han aportado importantes modelos educativos que revalidan el papel del ser humano—

estudiante, profesor- en la sociedad y en la educación en particular, dando lugar a valiosas propuestas curriculares.

La educación se orienta a las finalidades de la formación del individuo, de su personalidad y para ello tiene que responder a sus regularidades. Los currículos, como expresión y cristalización de un proyecto educativo concreto orientado a tal fin, requieren necesariamente ser coherentes con dichas regularidades y en mayor o menor medida, modelar el proceso de formación y propiciar las condiciones favorables para ello, de modo tal que el individuo pueda devenir personalmente en la colaboración con otros y en la interacción con el objeto de conocimiento, influida socialmente.

La concepción del ser humano y su educación sustentan decisiones curriculares relativas a los Objetivos curriculares, ya que estos deben contener las aspiraciones de formar al individuo, en su contexto histórico cultural y con una posición de compromiso en la transformación y desarrollo social y personal. Dichos objetivos trascienden las exigencias de la formación académica al considerar una visión integral en la formación, que incluye la dimensión individual del ser concreto que se forma. Asimismo, la pertinencia de los contenidos de enseñanza, las formas metodológicas, la dimensión temporal del currículo y las decisiones sobre el nivel de flexibilidad curricular.

En esta misma idea, Tyler citado por Rivera (2014) menciona las cuatro preguntas claves que deben plantearse siempre ante un proyecto curricular

1. ¿Qué persigue la educación?
2. ¿Qué experiencias educativas hay que seleccionar para conseguir los objetivos?
3. ¿Cómo organizar estas experiencias educativas?
4. ¿Cómo podemos organizar estos propósitos?

La concepción del individuo y su educación constituye la base para trazar la estrategia de formación, para llevarla a efecto y para valorar su acontecer. Ello justifica la necesidad de hacer explícitas y enriquecer las concepciones sobre el ser humano, la educación y sus fines, en tanto constituyen fundamentos de cualquier trabajo curricular.

1.1. Aproximaciones Conceptuales del Currículo

Para Gimeno Sacristán (citado por Rivera, 2014, pág. 81) El currículum “es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal”.

Para este autor al relacionar el currículum escolar, los profesores y los alumnos desarrollan uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla.

Para Stenhouse (1987) un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica.

Este autor explica un modelo curricular de proceso, que se basa en que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios.

El profesor José Lavandero (citado por Rivera, 2014, pág. 82) expresa su concepto:

El currículo constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización, a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje articuladas en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral de un país determinado.

Zabalza (citado por Rivera, 2014, pág. 85) menciona que, currículo es: "Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc.; que se considera importante trabajar en la escuela años tras años. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones”

Por su parte Kemmis (citado por Rivera, 2014, pág.85) considera que: “El currículum es un producto de la historia humana y social y un medio, a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de

reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes"

Pansza, (citado por Rivera, 2014, pág. 85) menciona que el currículo es

Una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes, que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo que se enseña: Implica la concepción de la realidad del conocimiento del hombre y del aprendizaje, y está situado en un espacio social determinado.

En su sentido más restringido el currículum es un plan de intenciones que conduce el aprendizaje de los alumnos. Pero en un sentido más amplio es una intención social y humana de la formación del ciudadano, en un contexto determinado que busca comprender la vida en la escuela en la que está implícita el qué, el cómo y el cuándo enseñar

1.2. Adecuaciones Curriculares

Según Aldana (citado por Rivera, 2014) el currículo se concibe como un "Proyecto Educativo", que implica un proceso de construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades, destrezas y adquisición de actitudes y valores por parte de los educandos, sobre un contexto histórico, económico, político, social y cultural.

O sea que, el currículo está referido al logro de las competencias que alcanza el niño y la niña en función de los propósitos de la educación infantil, competencias que favorecen su desarrollo personal y desempeño académico, en el marco de sus aspiraciones y de las necesidades sociales.

Mediante un diagnóstico curricular emerge la pauta para determinar si lo que se debe hacer es diseñar, rediseñar o adecuar el currículo. El diseño implica un trabajo más profundo que afecta el componente estructural de todos los componentes curriculares. La fase de diseño curricular es el proceso que sigue a la pre-planificación o pre-diseño de un determinado currículo. Esta fase está conformada por las interrelaciones que sirven de soporte para las fases de ejecución y evaluación curricular.

El diseño curricular, entendido como el proceso de elaboración de un determinado currículo, supone la toma de decisiones de manera continua y sistemática, con una visión prospectiva que parte del análisis de la realidad, de las situaciones que interesen o preocupen a los actores educativos para lograr aprendizajes significativos.

El rediseño curricular trata de no hacer cambios que afecten la parte legal del currículo ni el perfil del graduado. La mayoría de centros educativos con frecuencia realizan cambios en el currículo de estudios, rediseñándolo. El rediseño abarca modificaciones en algunos de los procesos (programación, implementación, ejecución, evaluación) o bien, en los sujetos y componentes curriculares. Esto se hace al organizar a los docentes y estudiantes en clases paralelas o alternas, al distribuir el tiempo en horarios modulares o escalonados, al asignar recursos didácticos específicos, como empleo de tecnologías educativas u otros recursos, mejorar programas de cursos, entre otros.

La adecuación curricular trata de que el currículo atienda las necesidades educativas de los niños y las niñas y de la comunidad en forma inmediata, sin largos estudios sobre lo que se debe cambiar. Pretende aplicar medios correctivos, que preparen un rediseño o un diseño curricular. La adecuación curricular sucede aún sin que los maestros se den cuenta conscientemente. Muchas veces las circunstancias exigen que la relación estudiante-docente se modifique y así, la adecuación se hace por inercia. Realizar adecuación curricular es una actividad mucho más frecuente que rediseñar o diseñar.

El proceso de adecuación curricular se facilita cuando el currículo es dinámico, flexible y abierto a las necesidades educativas de los estudiantes, de la comunidad y de la sociedad en general (Rivera, 2014).

Para Solner y Thousand (1995) la adecuación curricular es un proceso por el cual se ajusta el Currículo Nacional Básico a la realidad concreta en la que nos situamos para responder a la diversidad de necesidades educativas existentes.

Estos autores consideran que la Adecuación Curricular constituye una estrategia de planificación e intervención pedagógica que consiste en enriquecer el Currículo Nacional Básico (a nivel de indicadores de logros, contenidos, actividades y procedimientos de evaluación), surgidas del conocimiento del contexto y problemática de la escuela y comunidad, así como para dar respuesta a las necesidades educativas especiales o no, de los estudiantes.

Solner y Thousand (1995) expresan que adaptación y adecuación son términos válidos y pueden ser utilizados para, referirse a las adecuaciones curriculares.

El concepto de adaptaciones curriculares o adecuaciones curriculares individuales está lejos de proponer una oferta educativa carente de aprendizajes significativos o de acoger pasivamente en el aula a estudiantes que no progresan académica y socialmente en los centros escolares, sino que éstas, procuran el desarrollo de las potencialidades que cada uno de ellos tiene. No se trata de pensar que las adaptaciones curriculares individuales son un obsequio que se le da al que **“le cuesta aprender” o al que aprende rápidamente**, sino por el contrario, son una digna propuesta de trabajo que respeta **“al sujeto que aprende”** Solner y Thousand (1995).

Adecuar el currículo del aula a la diversidad de los estudiantes supone llevar a cabo un conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa, asumida para un grupo de enseñanza– aprendizaje concreto, con el objetivo de facilitar que cada estudiante pueda conseguir sus objetivos (aunque difieran de los del grupo) con el mayor grado posible de participación en la dinámica general del aula.

La finalidad de dicha adecuación tiene una doble vertiente. Por un lado, la creación de las condiciones idóneas que hagan posible el desarrollo de diferentes programas en el aula, incluido aquello que precisan educando con necesidades educativas especiales; por tanto, estaría el hecho de garantizar que los sujetos que requieran una adaptación del currículo, no sea ajenos al grupo de aprendizaje sino parte esencial del mismo, de manera que participen activamente en las actividades comunes para todo el grupo y en su dinámica general, en la medida de sus posibilidades.

Para referirnos a las adecuaciones curriculares es preciso abordar los diferentes niveles:

- De centro

Las adecuaciones a nivel de centros tienen la función de velar por el cumplimiento del respeto a la diversidad. Esto implica un trabajo coordinado por la dirección del centro y autoridades, ya que incluye factores como la evaluación de la infraestructura, contar con equipos y recursos para atender la diversidad. La administración del centro se encarga de las adecuaciones a nivel macro.

- De aula

En cambio, las adecuaciones al grupo o sala que atiende el docente están referidas al tiempo que asigne para algún contenido o a la priorización de los contenidos. El docente se encarga de valorar la pertinencia del tiempo y la consistencia de actividades que permita alcanzar los propósitos con los niños. Estas adecuaciones incluyen modificaciones en la forma de organizar al grupo durante diferentes tareas individuales o grupales. Se contempla de igual forma modificaciones a las formas de evaluar los aprendizajes. Compete directamente al maestro en su actuar pedagógico

- Individuales

Por otro lado, las adecuaciones individuales son las acciones específicas que den respuesta a la necesidad educativa de un niño o niña en particular.

Están en dependencias de diagnósticos médicos o pedagógicos para realizar las respectivas adecuaciones. Se debe tomar en cuenta las necesidades del niño y la niña en particular. Asimismo, si otras vías ya fueron agotadas el docente deberá replantear nuevas alternativas. Estas se realizan cuando la programación del aula no está dando respuesta y las estrategias del docente no están dando resultados, en un niño o niña en particular. Estas acciones son las que dan cumplimiento al enfoque de educación inclusiva.

Solner y Thousand (1995) proponen dos tipos de adecuaciones curriculares:

- Adecuaciones curriculares significativas
- Adecuaciones curriculares no significativas

Significativas:

Cuando los ajustes que se realizan a los objetivos y contenidos tienen como referencia un grado o nivel diferente al que está plasmado para el estudiante. Dichos ajustes suponen la eliminación o modificación sustancial de los logros de aprendizaje o contenidos fundamentales de las diferentes áreas.

No significativas:

Es la variación e introducción de estrategias metodológicas para procurar a un estudiante el logro de aprendizaje que requiere la realización de actividades que suponen una barrera para el estudiante. Son acciones por parte del docente que no modifican substancialmente el programa de estudios oficial, este tipo adecuación

está constituida esencialmente, por la creación de situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los estudiantes.

2. Educación Inclusiva

2.1 Contextualización de la Educación Inclusiva

Para Cinthia Duk (2006), directora ejecutiva de fundación Hineni, el enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. Reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de que somos distintos los unos a los otros y que, por tanto, las diferencias no constituyen excepciones.

Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos.

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas pueden ser especiales.

- Necesidades educativas comunes: Se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los alumnos y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo regular.
- Necesidades individuales: Las necesidades educativas individuales hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan el proceso de aprendizaje haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso
- Necesidades especiales: Aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario.

2.2 El Maestro en la Escuela Inclusiva

Las reformas y cambios en el sector educativo de los países de América Latina, se fundamentan en el reconocimiento del papel del docente como mediador del aprendizaje. Según la revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2005) existe un consenso que se requiere un nuevo docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos y que acceda y emplee las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Por su parte Robalino Campos (2005, pág. 11) expresa que:

El desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

La razón de ser de los docentes es facilitar el aprendizaje de sus estudiantes; no se puede entender su trabajo al margen de lo que sus alumnos aprenden. A su vez, el grado de responsabilidad sobre los resultados de esta tarea, las expectativas sobre el rendimiento de sus estudiantes, están asociados estrechamente con las siguientes dos dimensiones.

La dimensión de la gestión educativa bajo los nuevos conceptos de participación, pertenencia, toma de decisiones y liderazgo compartido en las escuelas, alude a docentes que hacen suya la realidad de la escuela y de la comunidad donde se ubica, que traducen las demandas de su entorno y las políticas educativas en el proyecto estratégico para su escuela, al mismo tiempo que lo hacen en su práctica pedagógica.

Esta dimensión refiere a profesores que planifican, monitorean y evalúan juntos su trabajo; que revisan sus prácticas y sistematizan sus avances; que se sienten fortalecidos en el equipo docente y se relacionan con otros colegas y otras escuelas en redes de aprendizaje docente; que tienen una actitud crítica y propositiva y procesan las orientaciones centrales a la luz de su realidad y sus saberes

La dimensión de las políticas educativas refiere a la participación de los docentes en su formulación, ejecución y evaluación. Los sistemas educativos, típicamente,

han operado con equipos de “planificadores” que definen desde su conocimiento académico lo que la sociedad, las comunidades y las escuelas necesitan. Se pueden generar procesos participativos horizontales para diseñar políticas nacionales de consenso que se conviertan en políticas locales y orientaciones asumidas por todos los involucrados en educación. Son procesos no exentos de dificultades. Si bien lo difícil no es igual a imposible, hay que reconocer que las prácticas de consulta y toma de decisiones democráticas mueven las bases de sistemas levantados sobre la verticalidad (Robalino Campos, 2005).

La formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos.

No se trata de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro. La formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz citado por Gisbert y Giné, s.f).

Sin embargo, si el profesorado se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención; cosa que acabará comportando fracaso y confirmación de la expectativa (Marchesi citado por Gisbert y Giné s.f).

Parrilla (citado por Gisbert y Giné s.f) sugiere que, en un contexto de la escuela inclusiva, es necesario forjar una nueva identidad docente: competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión.

De este planteamiento se derivan algunos elementos esenciales, para la formación inicial del profesorado:

1. Aceptación de todo el alumnado como propio. El grupo clase son responsabilidad del profesor tutor, independientemente de las características personales que tengan.

2. Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos. El profesorado debe conocer –para poder colaborar con los profesionales que las llevan a cabo– las formas de evaluación de las situaciones de singularidad del alumnado (derivadas de discapacidad o de factores sociales), así como las formas de atención y participación para el aprendizaje.
3. Estrategias para la inclusión. Para facilitar la atención a la diversidad es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos.

Se considera que, los procesos de permanente aprendizaje docente adquieren sentido y realidad al interior de las escuelas y de las redes escolares bajo un liderazgo renovado y no desde el maestro en solitario; sólo en este contexto las transformaciones tienen motivaciones y fuerzas impulsoras internas. “Para que un cambio en un centro educativo llegue a producirse y sea satisfactorio es necesario que el impulso, la coordinación y el seguimiento surjan del propio centro” (Robalino Campos, 2005, pág.17).

La visión tradicional y fragmentada de la superación de los profesores está siendo reemplazada por el concepto ampliado de desarrollo profesional entendido como el aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida y que articula la formación inicial, la formación en servicio (como programas formales dirigidos desde los responsables de estos campos) y la autoformación de los docentes. Un proceso que desarrolle competencias sociales, éticas y técnicas, que incorpore el uso de las tecnologías de información y comunicación en el marco de una profesión en permanente construcción.

2.3 La nueva concepción de las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Desde la nueva concepción de las NEE y la inclusión, ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de alumnos, sino de una diversidad de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales. Desde esta visión el concepto de NEE se amplía bajo el entendido, que cualquier niño o niña puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyos especiales para facilitar su proceso educativo.

Hasta hace relativamente poco, se consideraba en muchos países, que sólo los alumnos con algún tipo de "deficiencias" o discapacidad debían recibir educación especial y que la mejor forma de atenderlos era agrupándolos según categorías diagnósticas en escuelas especiales o en aulas diferenciales dentro de la escuela regular, en las que se les brindara una educación adecuada a sus necesidades específicas. En esta concepción subyace la idea que las dificultades que presentan los alumnos para aprender, ocurren a causa de sus propias limitaciones, sin tener en cuenta el contexto donde éstas tienen lugar y por tanto, pone el acento en identificar el problema y prescribir el tratamiento apropiado.

El predominio de este enfoque clínico-rehabilitador, condujo a que la educación especial se convirtiera en muchas partes en un asunto de "todo o nada", ya que sólo los alumnos con algún tipo de déficit eran destinatarios de las ayudas y recursos especiales, mientras que otros muchos alumnos que tenían NEE, seguían en las aulas comunes sin ningún tipo de ayuda, incrementando las cifras de fracaso escolar.

Si bien este enfoque se sigue dando en muchas partes del mundo, durante las últimas dos décadas se observa una fuerte tendencia internacional a abogar por el desarrollo de escuelas integradoras en las cuales todos los alumnos y alumnas aprendan juntas y se beneficien de una enseñanza de mayor calidad, haciendo realidad los principios de igualdad de oportunidades y equidad.

Por los avances científicos existen suficientes evidencias que demuestran que las NEE surgen de la interacción de múltiples factores, algunos inherentes al propio niño, como por ejemplo las discapacidades, otros asociados a sus circunstancias socio-ambientales y culturales, otros relacionados con la respuesta y oportunidades educativas que se les ofrece.

Desde esta perspectiva, se considera que las NEE son de carácter interactivo, es decir, que dependen de las condiciones del propio alumno como de las características del contexto educativo en el cual se manifiestan.

Este nuevo enfoque implica un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales de corte correctivo o compensatorio ofrecida a los alumnos que presentan dificultades en la escuela, ya que desplaza el foco de atención del problema del alumno individual al contexto educativo y pone de relieve que las decisiones curriculares que los docentes toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan, las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas, tienen una poderosa influencia en el aprendizaje de los niños y que, en consecuencia, la escuela juega un papel determinante en los resultados del aprendizaje, puesto que dependiendo de la calidad de la respuesta educativa que proporcione a sus alumnos puede contribuir a superar, minimizar o compensar las

dificultades de aprendizaje o por el contrario, agudizarlas e incluso crearlas, producto de una enseñanza inadecuada.

Duk (2006) expresa que la experiencia en la práctica demuestra que el mayor o menor grado de dificultad que se le atribuye a un alumno en particular, está directamente asociado al nivel de dificultad que representa para el docente enseñarle.

Este hecho pone de manifiesto que las actitudes, expectativas y nivel de formación que tengan los docentes para asumir la enseñanza de alumnos que de por sí, plantean mayores retos al maestro, constituyen un factor clave a considerar en el desarrollo de las políticas de inclusión.

En este sentido, la preparación y apoyo a los docentes es de capital importancia para el éxito de la inclusión. Es necesario ayudar a los educadores a modificar sus esquemas previos mediante los cuales conciben las NEE como problemas a resolver por medio de la intervención de especialistas, a fin de que éstas sean percibidas como oportunidades de desarrollo profesional, en la medida que constituyen una valiosa fuente de información y retroalimentación para la revisión y mejora de sus prácticas docente.

3. Estrategias Metodológicas en la Educación Infantil

Las estrategias metodológicas, son el conjunto de técnicas y recursos materiales y no materiales que se diseñan, desarrollan y evalúan para alcanzar de forma adecuada los aprendizajes esperados previstos (Mejía, 2014).

Latorre (2013) plantea lo siguiente acerca de las estrategias metodológicas

Estrategia metodológica es el conjunto de criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula, determinando el papel que juega el profesor, los estudiantes, la utilización de recursos y materiales educativos, las actividades que se realizan para aprender, la utilización del tiempo y del espacio, los agrupamientos de estudiantes, la secuenciación de los contenidos y los tipos de actividades (Latorre Ariño y Seco del Pozo, 2013, p.16)

Mejía (2014) expresa que, para saber si conviene utilizar un tipo de metodología u otro, el docente/educador tiene que tener en cuenta un conjunto de aspectos importantes. Algunas de las preguntas que debe hacerse son: ¿qué aprendizaje espero obtener? ¿qué características, necesidades e intereses tienen los niños y

las niñas con los que voy a trabajar? según su edad, pensar en las particularidades y en los procesos evolutivos del niño. ¿Qué material tengo? ¿Con cuánto tiempo dispongo? entre otras preguntas.

En la educación inicial o preescolar, el juego es la estrategia metodológica por excelencia, ya que es la actividad rectora del niño y la niña en esta etapa de su desarrollo. Jugar es una experiencia que implica un rol activo en los niños(as) ya que escogen, se mueven, crean, etc., algo que el docente/educador debe considerar en el momento de ofrecer una experiencia con estas características.

3.1 Principios metodológicos en la Educación Infantil

La Perspectiva Globalizadora:

Es la más idónea para el tratamiento de los distintos contenidos y experiencias educativas en Educación Infantil, ya que el niño y la niña conoce y aprende de forma global. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones de relaciones entre los aprendizajes nuevos y los ya aprendidos. Ejemplo, con los niños de 4 años hay que globalizar para acercarlos a la realidad que quieren conocer, al tratar temas para ellos interesantes como la naturaleza, el medio ambiente, la familia y otros.

La Educación debe ser Integral: La escuela debe “desarrollar y cultivar las disposiciones y las facultades de la raza humana: Corazón, espíritu y mano” El tema de la integralidad de la educación es consustancial a dicha actividad, por ello, aquellas actividades educativas que consideran sólo una de estas fuerzas, para Pestalozzi no sería educación.

El Aprendizaje Significativo: Las actividades que se deben proponer tienen que ser motivadoras y vivenciales, para que los niños y niñas puedan vivir directamente las tareas del aprendizaje. Ejemplo en el período de libre opción, Juegan a ser compradores en el Rincón de la Pulpería o a ser Enfermeras/Doctores y atiendan a un paciente en el Rincón de la enfermería. Esta actividad requiere de establecer vínculos sustantivos entre los nuevos contenidos que deben aprender y los que éste ya posee en sus estructuras cognitivas.

Rol Activo: Los niños y las niñas tienen que ser sujetos activos de sus aprendizajes, ellos y ellas necesitan para esto experimentar, observar, investigar, la docente o educadora será la mediadora, la orientadora en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al organizar en el aula los Rincones de Aprendizaje se

facilita la puesta en práctica de este principio ya que les permite a los niños y las niñas desarrollarse de forma autónoma. Cuando la docente o educadora entrega un dibujo al niño(a) para que sólo lo coloree, no está cumpliendo con este principio porque la acción del niño se vuelve pasiva (Mejía 2014)

VII. Matriz de Descriptores

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptores | Técnica | Fuente |
|-----|---|---|--|---------------------|---|
| 1 | Analizar las adecuaciones curriculares realizadas por las docentes para promover la construcción de los aprendizajes de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la primera etapa del CDI Colombia | ¿Cómo las adecuaciones curriculares promueven la construcción de aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en la primera etapa del CDI Colombia? | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se refleja en la planificación de la maestra adecuaciones para atender a los niños? - ¿Qué tipo de adecuaciones se evidencia? - ¿En qué consiste esa adecuación? (tiempo, contenidos, logros de aprendizaje) - ¿Con que frecuencia de la semana planificada se reflejan adecuaciones? - ¿Cómo responden las adecuaciones a las necesidades de los niños? | Análisis documental | Cuaderno de planificación de la docente |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué adecuaciones curriculares realiza para | Entrevista | Directora |

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptor | Técnica | Fuente |
|-----|------------|-----------------------------|--|-------------|----------------------------|
| | | | <p>propiciar el aprendizaje en los niños?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién es la persona que le brinda acompañamiento para realizar las adecuaciones curriculares? | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué orientación brindan el MINED y el MIFAN para realizar adecuaciones curriculares? - ¿Cómo el centro promueve el trabajo en conjunto con los padres para brindar una mejor atención a los niños con nee? | Entrevista | Directora |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué adecuaciones a nivel de centro se evidencian? - ¿Qué condiciones posee el centro para atender a los niños con nee | Observación | Centro y su funcionamiento |

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptor | Técnica | Fuente |
|-----|---|---|--|------------|-----------|
| | | | asociadas a discapacidad? (rampas, acceso y movilidad) | | |
| 2 | Describir las estrategias metodológicas utilizadas por la educadora para promover el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la primera etapa del CDI Colombia | ¿Qué estrategias metodológicas utilizan la educadora para promover el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la primera etapa del CDI Colombia? | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos años de experiencia docente tiene la educadora? - ¿Cuánto tiempo de experiencia en el nivel tienen la educadora? - ¿Qué edades y niveles ha atendido la educadora? - ¿Qué experiencia ha tenido la educadora en atender a niños con nee asociada a discapacidad? - ¿Quién es el personal que brinda acompañamiento para brindar atención a los niños con nee? - ¿Ha recibido capacitaciones para atender este tipo de necesidades educativas y | Entrevista | Educadora |

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptor | Técnica | Fuente |
|-----|------------|-----------------------------|---|---------|--------|
| | | | <p>realizar adecuaciones curriculares?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué consistió el taller? - ¿Cuánto tiempo fue el taller? - ¿En qué año? - ¿Brindaron algún material de apoyo en el taller? - ¿Cuál es la nee que tienen los niños? - ¿La educadora que dio clases anteriormente a los niños le informó de la condición de los niños? - ¿Qué recomendaciones brinda a los padres de los niños para dar seguimiento a sus aprendizajes en el hogar? - ¿Cómo es el involucramiento de los padres de estos niños en | | |

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptor | Técnica | Fuente |
|-----|------------|-----------------------------|---|-------------|--|
| | | | <p>el aprendizaje de sus niños?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo son los niños W, J, C? - ¿Cuál es la nee discapacidad que tienen los niños? - ¿Cómo se siente al atender a estos niños con NEE? | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje? - ¿Qué estrategias utiliza la educadora para promover el aprendizaje en los niños? - ¿En qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se evidencia alguna adecuación curricular? | Observación | <p>Proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Educadora</p> |

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptor | Técnica | Fuente |
|-----|------------|-----------------------------|--|-------------|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué actividades individuales realiza la educadora para atender a los niños? - ¿Cuánto tiempo duran las actividades? - ¿En qué actividades grupales involucra a los niños e invita a participar? <p>¿Con que estrategias motiva a los niños a participar en las actividades?</p> | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo interactúan los niños con sus compañeros del salón? - ¿cómo interactúan los niños con la educadora? - ¿cómo interactúan los niños con otras personas del centro? - ¿Qué hacen los niños durante las actividades | Observación | <p>Proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Niños sujetos de investigación</p> |

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptor | Técnica | Fuente |
|-----|---|---|---|---|---|
| | | | <p>que propone la educadora?</p> <p>¿Qué actividades les despierta mayor interés a los niños?</p> | | |
| 3 | <p>Constatar las competencias desarrolladas por los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad atendidos en la primera etapa del CDI Colombia</p> | <p>¿Qué competencias han desarrollado los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, atendidos en la primera etapa del CDI Colombia?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad presentan los niños? - ¿Cuál fue la instancia que dio el diagnóstico? - ¿Recibe atención psicopedagógica en algún otro centro? - ¿Qué tipo de atención le brindan? - ¿Qué recomendaciones brinda la educadora que atiende a su hijo en el | <p>Análisis documental y entrevista</p> | <p>Expediente y documentación médica de los niños</p> <p>Padres de Familia de los niños</p> |

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptor | Técnica | Fuente |
|-----|------------|-----------------------------|---|---------------------|------------------------|
| | | | <p>CDI para que dé seguimiento en casa de sus aprendizajes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuánto tiempo tienen los niños de asistir al CDI? - ¿Qué avances han observado los padres y madres en su hijo durante el tiempo que ha estado en el centro? ¿Qué lo motivó a llevar a su hijo al CDI? - ¿Cómo valora la atención que ha recibido su hijo el tiempo que lleva en el centro? - ¿Qué sugerencia quisiera brindar a la educadora acerca de la atención a su hijo? | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - De los tres ámbitos de aprendizajes propuestos en el currículo, ¿Qué | Análisis documental | Currículo de educación |

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptor | Técnica | Fuente |
|-----|------------|-----------------------------|---|---|---|
| | | | <p>competencias han alcanzado los niños?:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué competencias han alcanzado los niños relacionados con formación personal y social?: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demuestra autoestima, seguridad en sí mismo e iniciativa en diferentes situaciones que se desenvuelve. ✓ Colabora en actividades familiares, cívicas y culturales. ✓ Practica estilos de vida saludable - ¿Qué competencia han alcanzado los niños relacionadas a comprensión del mundo? | <p>Instrumento de evaluación de los aprendizajes (registro descriptivo y escala de estimación individual)</p> | <p>inicial- Programa I nivel</p> <p>Niños y niñas sujetos de investigación</p> <p>Instrumento de evaluación del cuarto corte evaluativo</p> |

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptor | Técnica | Fuente |
|-----|------------|-----------------------------|---|---------|--------|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplica sus capacidades sensoriales, corporales y cognitivas según sus capacidades ✓ Resuelve problemas sencillos de la vida cotidiana utilizando diversos medios o distintos tipos de pensamiento. ✓ Discrimina objetos, signos o palabras de su entorno estableciendo relación de: semejanza, diferencia, causa y efecto, espacio y tiempo - ¿Qué competencia relacionada a | | |

| No. | Propósitos | Cuestiones de investigación | Descriptor | Técnica | Fuente |
|-----|------------|-----------------------------|---|-------------|----------------------------------|
| | | | <p>comunicación han alcanzado los niños?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se comunica con su lenguaje materno, ampliando progresivamente su vocabulario ✓ Se comunica mediante otras formas de lenguaje corporal, oral, gráfico ✓ Comunica sus vivencias e ideas mediante diferentes formas con iniciativa y originalidad. | | |
| | | | <p>¿Cómo se manifiesta que las adecuaciones curriculares están respondiendo a las necesidades de los niños? (son involucrados en las actividades, están alcanzando competencias</p> | Observación | Proceso de enseñanza-aprendizaje |

VIII. Perspectivas de la investigación

El tipo de investigación del estudio es Cualitativo debido a que se fundamenta en el estudio de la cualidad de un fenómeno, observado en la propia realidad donde acontece.

Taylor y Bogdan (1986) consideran, en un sentido amplio, a la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: Las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Otros autores llegan a señalar las siguientes características propias de la investigación cualitativa:

- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

Martínez (2006) plantea que los estudios cualitativos buscan indagar la cualidad o naturaleza del ser, basado en preguntas como, ¿por qué? ¿qué es?, ¿cómo es?, con esta lógica se aprecia la esencia del individuo tal cual respetando su particularidad. Este tipo de estudios están basado en estudios profundos de la realidad y con información que de razón plena de su comportamiento y manifestación.

Con esta investigación se pretende indagar a profundidad la atención educativa brindada a los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad del CDI Colombia, asimismo valorar la aplicación del currículo de educación inicial y las adecuaciones curriculares realizadas por la educadora para responder a las necesidades de estos niños y favorecer la construcción de sus aprendizajes.

El estudio es de tipo etnográfico. Tomando en consideración lo planteado por Murrillo y Martínez (2010) los estudios etnográficos consisten en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. El estudio indaga a profundidad la situación de la atención que reciben los niños con discapacidad en la sala de la I etapa. Asimismo, integra las percepciones de los padres y educadoras respecto a la situación en estudio.

IX. El escenario

El centro de Desarrollo Infantil Colombia, está ubicado en el Reparto Colombia de la foto castillo una cuadra a lago y dos cuadras y media abajo. Los barrios aledaños son el Reparto Colombia, el Dorado, Don Bosco y La diez de junio.

Es un centro de tipo no formal, subvencionado. Brinda atención a niños desde las edades de 1 a 6 años organizados en salas de la siguiente forma:



| Salones | Matrícula final | No. Educadoras en sala |
|---------------------------|-----------------|------------------------|
| Primer ciclo | | |
| Infantes A (1 año) | 18 | 2 |
| B (2 años) | 33 | 2 |
| Segunda ciclo | | |
| I etapa (3 años) | 25 | 1 |
| II etapa (4 años) | 30 | 2 |
| III etapa (5 años) | 28 | 2 |
| Total | 134 | 10 |

La matrícula general es de 134 niños y niñas, con una asistencia diaria entre los 130 y 125 niños y niñas. El horario de atención es de 6:30 am a 5:30 pm.

El centro cuenta con 10 educadoras, en su mayoría son normalista, educadoras sociales, bachilleres y actualmente una educadora es estudiante de la Carrera de Pedagogía con mención en Educación Infantil, de la UNAN, Managua. La directora, es la Licenciada Maritza Duarte, quien ha estado al frente del centro desde hace 26

años. Dentro del personal administrativo se encuentra una responsable de cocina, dos ayudantes, un vigilante y una persona encargada de la limpieza del centro.

El centro cuenta con cinco salas para atender a los niños y niñas; todas construidas de bloque, piso y cielo raso, cabe señalar que hace tres años fue reconstruido cuyo gasto lo asumió el gobierno central. La ventilación es muy buena sobre todo en la sala de infante A, puesto que a ambos lados de la sala posee ventanas amplias de tal modo que el aire circula por la sala, en tanto la iluminación es natural y adecuada en cada salón.



Todas las salas tienen pizarras y murales con información general de cada grupo. Asimismo, se visualizan los rincones de aprendizaje que varían en cada salón.

En las salas las condiciones son favorables, ya que cuentan con todo lo necesario para el proceso didáctico y para la atención general de los niños. El mobiliario de las salas son sillas, mesas, estantes para juguetes, estantes para guardar mochilas y un closet para el material de las educadoras. En las salas de Infantes A, infantes B y primer nivel los servicios higiénicos están dentro del salón. Para las salas de II nivel y III nivel los servicios higiénicos están fuera en otra área cerca de las salas de clase.



El centro no cuenta con bebederos de agua, pero cada aula mantiene agua en bidones con vasos donde cada niño y niña se pueden servir para tomar; los cuales están limpios y con sus respectivas tapas.

El área recreativa tiene juegos tales como columpios, resbaladeros, sin embargo, hay un espacio de juegos de madera que no se usa por el mal estado en el que se encuentra. Otros espacios del centro son: una oficina para la directora y otra para la responsable de las educadoras; el área de cocina, el comedor infantil, y dos bodegas. Desde la entrada interna del centro se visualizan murales con todo tipo de información para los padres y para visitantes. En el área del comedor se expone un mural con el menú e información nutricional.

X. Selección de los Informantes

Estrategias para la selección de los informantes claves:

Para dar respuesta a los propósitos de mi investigación los informantes claves para el estudio fueron: Los niños del caso, la educadora de la sala, directora del centro y los padres de familia de los niños, quienes aportaron información relevante, fidedigna que permitió recopilar la información con mayor precisión.

El tipo de muestreo fue intencional, por lo que se ha considerado los actores principales que poseen información precisa de la investigación lo que ayudó a dar respuesta a los propósitos planteados; los participantes de esta muestra se encontraron mayormente en el escenario de estudio con la disponibilidad de tiempo para brindar la información lo que posibilitó la recopilación de datos.

Desde la perspectiva cualitativa la muestra intencional, se basa en la selección de los casos en función de la rica información que se puede obtener para dar respuesta a las cuestiones de investigación. Como lo explica Salgado (s.f) la lógica que orienta este tipo de muestreo y lo que determina su potencial reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación.

La técnica de muestreo que se utilizó fue el Muestreo comprensivo, ya que cada participante fue estudiado y analizado. En este caso los tres niños y la educadora de la primera etapa del CDI.

Se procuró que los momentos de observaciones se realizaran durante una jornada completa para poseer un panorama amplio de la atención brindada a los niños, que incluya la recepción (llegada de los niños) los procesos pedagógicos y la despedida.

Los planes de clase analizados correspondieron a las fechas del lunes 16 al viernes 20 y del lunes 23 al viernes 27 de noviembre, dos semanas en total del año 2015.

XI. Contexto donde se desarrolló el estudio

El centro de Desarrollo Infantil (CDI) Colombia pertenece a la Fundación Solidaridad por la niñez, FUSOLNI. Esta fundación la conforman los CDI de Managua:

- CDI Sol de Libertad
- CDI Aldea Celeste (Ciudad Sandino)
- CDI Mildred Abauza (Iván Montenegro)
- CDI Sábana Grande
- CDI Arcoíris (Reparto Shick)
- CDI San Judas
- CDI Colombia

Algunos de estos centros son los primeros CDI fundados en los años 80. Posteriormente con el fin de crear y fortalecer una red, las directoras de estos centros infantiles conformaron esta fundación. Recientemente el CDI Sábana Grande y CDI Arcoíris fueron los últimos en ser parte de la fundación.

Algunas de las actividades que realizan como fundación, es intercambiar experiencias entre las educadoras a fin de fortalecer su labor educativa, desarrollar talleres y buscar recursos externos para solventar necesidades de los centros. Según expresó la directora en ocasiones, la búsqueda de recursos se ve afectada por los permisos que debe dar el ministerio tanto MINED como MIFAN para solicitar cooperación con organismos y empresas privadas y muchas veces el cooperante se retira por que no extienden los permisos.

El centro infantil Colombia fue construido con el financiamiento de la cooperación del hermano país de Colombia, por tal razón tiene ese nombre. Asimismo, fue construido un centro escolar de primaria y secundaria que se encuentra a un costado del CDI. La mayor parte de los niños y niñas que egresan de la tercera etapa de preescolar (III nivel) del CDI Colombia son matriculados en este centro escolar que lleva el mismo nombre “Centro Escolar Colombia”.

El CDI Colombia bajo la dirección de la Lic. Duarte, ha recibido desde muchos años atrás a niños y niñas con discapacidad. Con el pleno compromiso de atender integralmente la primera infancia, la directora no ha negado el ingreso a ningún niño o niña con discapacidad. Solo en el año 2014, fueron atendidos 5 casos de los cuales cuatro permanecieron durante el año 2015 y mantienen su asistencia en el año 2016.

Cabe señalar que en el ingreso de los niños y niñas al centro los padres de familia deben llenar una hoja de inscripción donde especifican si el infante tiene alguna enfermedad o discapacidad, esto con el propósito de informar a la educadora y dar seguimiento pedagógico al niño. De ser afirmativo, el padre de familia debe llevar una fotocopia de una epicrisis, constancia o carta del centro donde se haya extendido dicho diagnóstico. Toda esta información es resguardada en la dirección del centro. Las personas que tienen acceso a esta información son las educadoras, responsable docente y directora.

Actualmente el centro atiende a cuatro niños (varones) con Necesidades Educativas Especiales, asociadas a discapacidad, de los cuales tres se encuentran en la segunda etapa del segundo ciclo (II nivel) y uno en la tercera etapa (III nivel). Los niños sujetos de estudios son atendidos actualmente en II nivel. Tres de estos niños ingresaron al centro en el grupo de Infantes B, cuando tenían dos años de edad.

En cuanto a la asistencia técnica el centro infantil tiene asignada una persona del Ministerio de Educación (MINED) y una persona del Ministerio de la Familia (MIFAN), para cubrir los dos ciclos de educación inicial. La técnica del MINED, visita regularmente el centro, según comento la directora y su comunicación es constante.

XII. Rol de la investigadora

Experiencias personales en el ámbito de la investigación.

Durante el V año del bachillerato fue orientado un trabajo de investigación documental, el cual lo realicé con un grupo de 4 personas; en este trabajo de investigación me encargué de digitar toda la información, obtenida de las fuentes documentales consultadas. Con el tema: Mitos y leyendas de León, una tradición ancestral, durante el año 2004.

En el año 2007 con otra compañera, realizamos una investigación para optar al título de Técnico superior en Pedagogía con mención en Educación infantil, con el tema: Práctica de hábitos de higiene de los niños y niñas del II nivel de preescolar del colegio Maura Clarke, durante el II semestre del 2007.

Para culminar el pregrado, tuve una tercera experiencia en investigación con compañera, con el tema: Estrategias metodológicas que aplica la docente para potenciar el lenguaje de los niños y niñas de 1 a 2 años del grupo infantes A, en el CDI "Sol de libertad", durante el II semestre del año 2009. Para optar al título de Licenciatura en Pedagogía con mención en Educación infantil.

Este estudio fue motivado por la maestra María Inés Blandino y con el estudio se inició un cambio significativo en cuanto a investigación propiamente en la carrera de Educación Infantil del Departamento de Pedagogía de la UNAN- Managua; ya que comúnmente las investigaciones tanto de III como de V año, eran realizadas en el grupo de edad de 3 a 6 años.

En una faceta nueva de mi formación académica he acompañado a estudiantes de pregrado en procesos de investigación, por dos ocasiones he sido tutora de técnico superior y licenciatura, hasta el momento he tenido la oportunidad de acompañar como tutora a tres grupos de estudiantes que han realizado estudios de investigación acción con niños en CDI, que presentan necesidades educativas especiales (asociadas y no asociadas a discapacidad).

Una última experiencia la realicé como tutora en la Escuela Especial Melania Morales de Managua, en la cual dos estudiantes realizaron sus prácticas en área de Autismo y deficiencia auditiva aplicando investigación- acción.

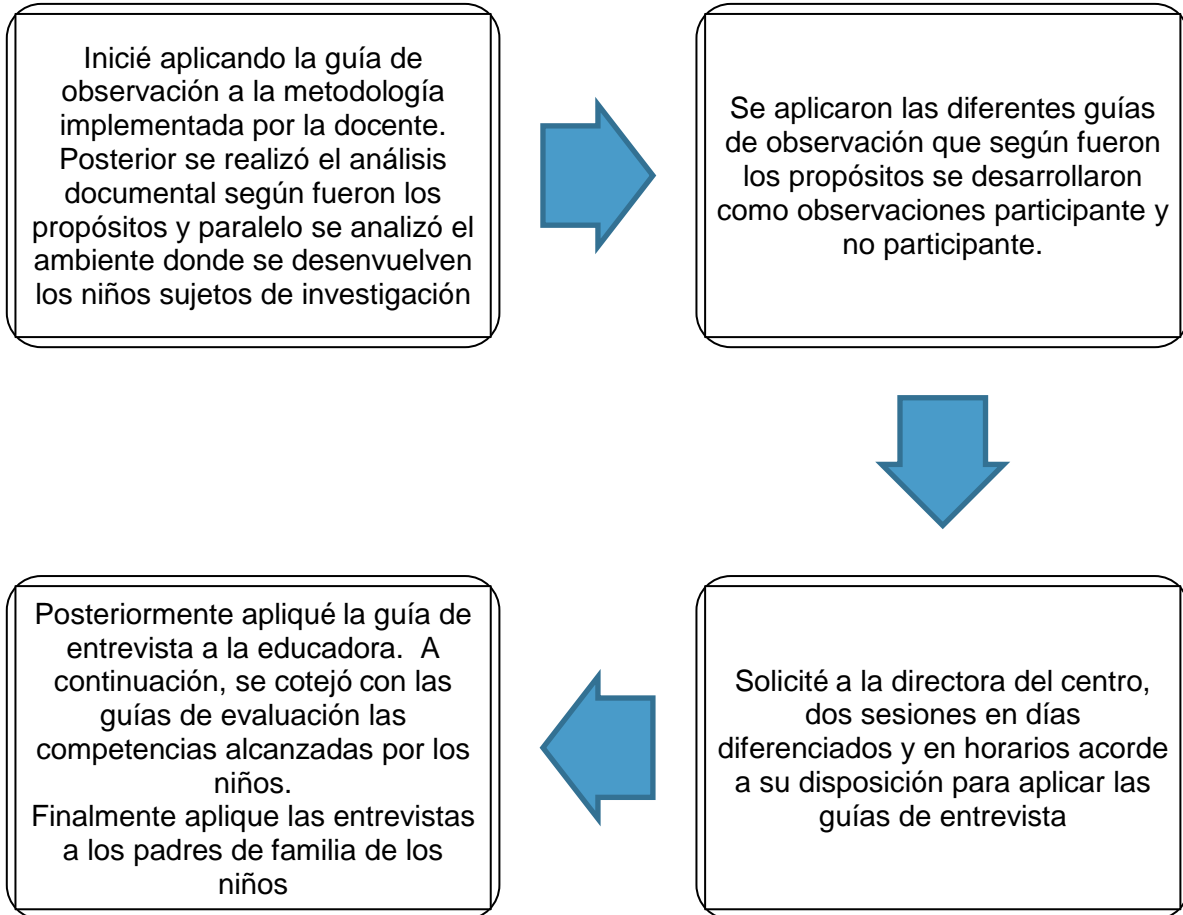
Estas experiencias y el curso de Educación Inclusiva de la maestría me han motivado a profundizar en este tema tan sentido y de vital importancia para mejorar la calidad de la atención educativa brindada a niños y niñas con discapacidad en los CDI y otros centros que atiende a la primera infancia.

Para el desarrollo de este estudio me correspondió:

- ✚ Familiarizarme con el entorno o escenario de estudio
- ✚ Establecer una comunicación fluida entre los actores, fuentes de investigación y en general la comunidad educativa, que me permita acceso a toda la información necesaria
- ✚ Mantener ética y sigilo en todo el proceso de investigación que denote profesionalismo en mi actuar como persona y como investigadora.
- ✚ Dar a conocer los avances del proceso de investigación a los actores correspondientes como reconocimiento a su protagonismo en el estudio

XIII. Estrategias para recopilar la información

Para recopilar la información se realizó la siguiente ruta metodológica



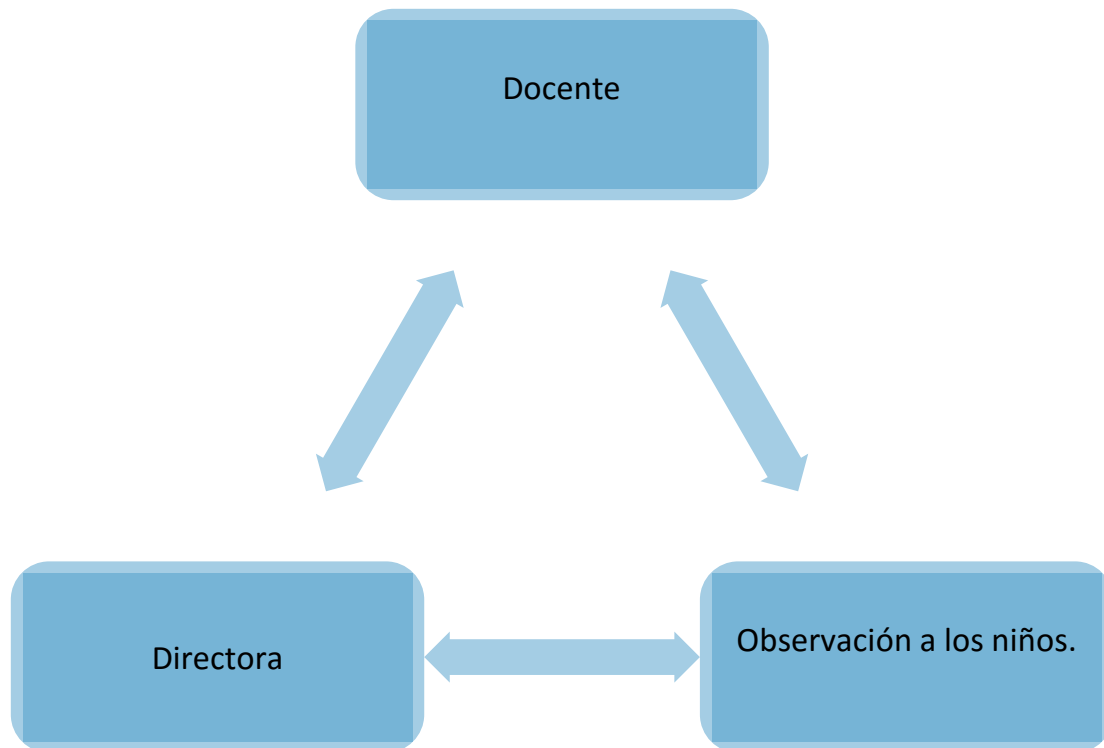
Este proceso fue acompañado de un diario de campo, que me permitió tener registro en detalle de la información y anotaciones de reflexión que realicé. Asimismo, utilicé cámaras para fotografía, videos y grabadoras para la aplicación de entrevistas.

En este aspecto es importante señalar que la principal fuente de información fue el cuaderno de planificación de la educadora, para ello analicé los planes didácticos de dos semanas de clases y el instrumento de evaluación de los aprendizajes del IV corte evaluativo.

XIV. Criterios Regulativos

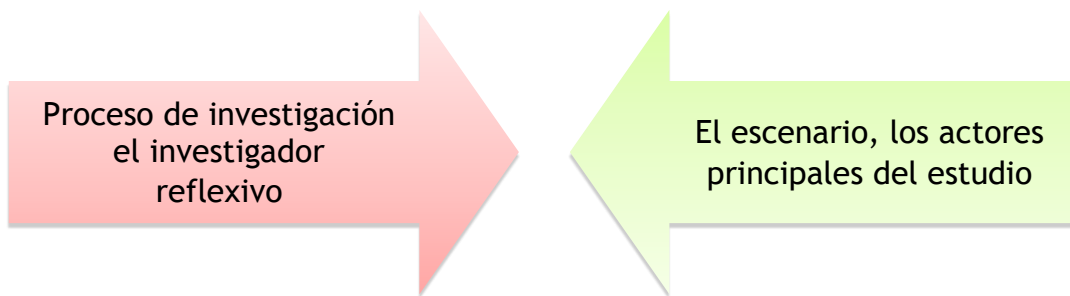
Para asegurar la calidad de mi investigación se utilizaron los siguientes criterios regulativos: **Credibilidad:** se realizaron observaciones sistemáticas de todo el escenario y a los actores de los cuales obtuve información: luego se procedió a **Triangular** los datos recabados por las fuentes

Se triangularon las siguientes fuentes:



Confirmabilidad.

Una vez recopilada la información se dio a conocer a un experto para avalar el proceso de investigación, además que fue acompañado de múltiples sesiones de reflexión entre el investigador y el escenario de investigación a fin que se confirmaran los datos cuando fuera necesario.



La experta consultada fue la Maestra Miriam Moreira Valerio. Docente del Departamento de Pedagogía de la UNAN-MANAGUA. Su formación ha sido en el área de Educación Especial. Posee 32 años de experiencia docente, de los cuáles 28 han sido en atención a niños y niñas con deficiencia Auditiva y deficiencia Cognitiva.

Sus aportes permitieron enriquecer la información presentada en este estudio, en los que se hará mención en el desarrollo y análisis de los datos.

XV. Estrategias para acceso y retirada del Escenario

Estrategia para acceso y retirada al escenario del estudio.

Antes.

Se realizó una primera visita para presentarme con la directora y educadora de la sala de preescolar primera etapa. En esta visita expuse mis propósitos de realizar el estudio en el CDI; resalté la importancia y los beneficios de hacer procesos de investigación en el área de educación infantil. Expliqué brevemente cual sería mi rol como investigadora y el rol de los diferentes actores educativos (educadoras, niños y padres de familia)

Durante.

Entregué un cronograma de actividades el cual se ajustó por acuerdos con la directora, ya que algunas fechas propuestas coincidían con actividades del centro y no era posible el desarrollo o aplicación de entrevistas y observaciones al proceso en el aula.

Después.

Para retirarme del escenario, agradecí a todas y cada una de las educadoras, a la directora y a los padres de familia por el apoyo recibido en este proceso de investigación. Presenté una propuesta de fecha y hora para realizar una reunión con la directora, educadoras y responsable docente, para dar a conocer los avances del proceso de investigación. Sin embargo, esta actividad no ha sido posible pues, la directora expresó que, debido al tiempo de adaptación de los niños por el nuevo año escolar, no sería posible realizar la reunión. Acordamos una reunión posterior a esta etapa de adaptación de los niños y niñas.

XVI. Técnicas de Análisis

Proceso de análisis de la información:

La revisión documental fue un elemento imprescindible para este estudio me permitió contrastar la información recopilada con el sustento teórico. Las anotaciones y sesiones de reflexión me sirvieron de insumo para el análisis. Utilicé tablas o matrices para organizar la información obtenida de las fuentes de información y mi interpretación de los hallazgos.

Fase preparatoria

En esta primera fase utilicé un planificador para marcar las fechas de las visitas que realicé en las fases siguientes lo cual me permitió llevar un orden de las actividades a realizar y un trabajo más sistemático para cumplir con el cronograma general de la maestría.



Una vez marcadas las fechas (sujetas a cambio por cualquier acontecimiento mayor), hice una impresión de todos los instrumentos a utilizar en el estudio, entrevistas, guías de observación y guías documentales, así una vez iniciadas las visitas pudiera tener una carpeta con cada instrumento a utilizar y garantizar orden en la aplicación de los mismos.



Fase del trabajo de campo

En esta fase hice uso de la *estrategia para recopilar la información y la estrategia de acceso y retirada al escenario* la cual está plasmada en la metodología de esta investigación.

Acceso al escenario:

Las primeras visitas para presentarme con la directora y educadoras de aula. En esta visita expuse los propósitos de realizar el estudio en el CDI; se resaltó la importancia y los beneficios de hacer procesos de investigación en el área de educación infantil. Se explicó brevemente cual sería mi rol como investigadoras y el rol de los diferentes actores educativos en ambos.

Se entregó un cronograma de actividades el cual estaría sujeto a cambios o mejoras. Una vez en el centro, inicié con la aplicación de las guías de observación, seguidamente las guías de entrevistas tanto a educadoras como directora del centro infantil. Posteriormente se aplicaron las guías de análisis documental, tomando en consideración ese orden de prioridad puesto que el año escolar estaba pronto a culminar.



Este proceso lo acompañé con el diario de campo y medios tecnológicos como cámara fotográfica, videos y grabaciones de voz. Este formato digital se guardó en carpetas con fechas y etiquetas para su posterior acceso.

Fase analítica

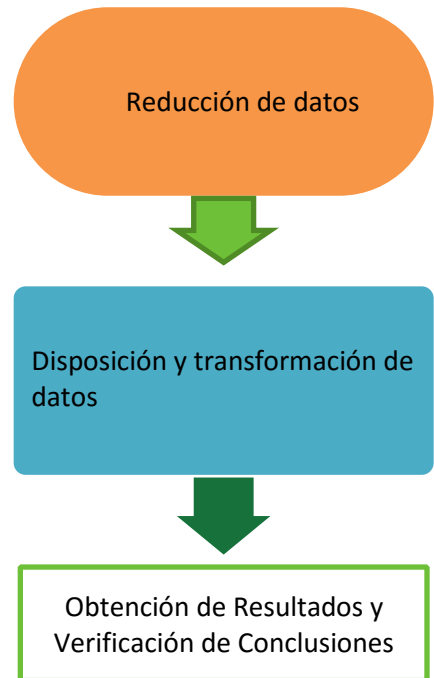
Reducción de datos:

Para este paso, extraje las categorías del estudio e inicié la codificación de la información.

La principal fuente para esta fase fue la Matriz de Descriptores.

Categorías:

- Adecuaciones curriculares
- Estrategias metodológicas
- Competencias desarrolladas por los niños
- Necesidades educativas especiales
- Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos
- Categorías emergentes surgidas de los datos



Disposición y transformación de datos:

Diseñé tablas o matrices, mapas, diagramas, esquemas para organizar la información obtenida de las fuentes de información. Este paso me dio pauta para agrupar, contrastar e ir visualizando las conclusiones del estudio, logrando la coherencia interna de la información (datos manipulados relacionados íntimamente con los objetivos). La teorización es el eje que cruzó esta fase y la estrategia para asegurar la calidad fue la Triangulación.

XVII. Trabajo de Campo

En el mes de octubre del año 2015, mi tutora aprobó el diseño de la investigación y dimos por iniciada la siguiente etapa que sería la aplicación de los instrumentos. Mi prioridad en ese momento era realizar las observaciones generales del centro, del aula y las observaciones al proceso educativo, puesto que las clases culminarían en el mes de noviembre. En este inicio no tuve ningún problema pues ya estaba familiarizada con el centro y con las educadoras, al igual que con algunos padres de familia.

Programé las visitas una vez a la semana por tres semanas consecutivas. Tenía como propósito observar toda la jornada para tener un panorama amplio de todos los procesos desarrollados en el centro, desde el recibimiento de los niños hasta la despedida por la tarde. Este tiempo me ayudó a conocer a los padres de familia de los niños sujetos de investigación e intercambiar algunas palabras con ellos para presentarme y solicitar formal permiso y autorización de recoger información relacionada con sus hijos. En este aspecto los padres de familia estuvieron de acuerdo con brindar cualquier tipo de información, siempre y cuando avisara con anterioridad para realizar las entrevistas por el horario de sus labores.

Al inicio del proceso de la aplicación de los instrumentos, las observaciones se desarrollaron de forma no participante puesto que los niños no me conocían, y para no interrumpir ningún proceso opté por observar desde fuera del salón, sin realizar ninguna interrupción.

Posteriormente solicité el permiso a la educadora para entrar al salón de clases y la educadora me presentó con los niños y niñas, explicó que yo “era una profesora que quería conocer cómo los niños y niñas aprendían y se comportaban en esa aula”. Para los niños y niñas mi presencia fue agradable de inmediato me hicieron parte de sus actividades y juegos. Algunos se presentaron con su nombre y otros permanecieron en sus sillas. Desde este momento mis observaciones empezaron a ser participantes. En la medida que transcurría el tiempo me di la oportunidad de acercarme a los niños sujetos de investigación y de observar de cerca su interacción con la educadora y con los demás niños y niñas.

Se realizaron tres visitas al centro cuyo periodo fue de 7:00 a.m. hasta 4:00 p.m. Las visitas posteriores se realizaron solo por la mañana, pues en este período se desarrolla la mayor cantidad de procesos educativos.

En las primeras observaciones traté de recoger la mayor cantidad de información relacionada al proceso didáctico para realizar una descripción detallada de cada

momento desarrollado en el salón de clases. En estas observaciones recopilé información de cada niño sujeto de estudio, al igual me permitió tener mejor interacción con los niños.

En la cuarta visita al centro, solicité a la educadora el cuaderno de planificación, para realizar el análisis correspondiente según fueron los propósitos. La educadora puso a mi disposición el cuaderno donde realizan la Programación en los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa TEPCE mensualmente y su cuaderno de planificación diaria.

En la quinta visita al centro entrevisté a la educadora sobre aspectos más puntuales e información más detallada que necesitaba, puesto que, otros aspectos ya habían sido abordados en visitas anteriores. En esta misma visita analicé los expedientes de los niños que se encuentran resguardados en la dirección del centro; tomé evidencias con un respaldo en digital de los documentos consultados. Esta última visita se realizó el día viernes 11 de diciembre del año 2015 y último día del año escolar en el centro. Este día agradecí a la directora y educadoras por todo el apoyo recibido y me retiré acordando regresar al dar inicio el año escolar 2016.

Cada visita y acontecimientos lo anoté en mi diario de campo. La utilización del diario de campo fue de mucha importancia para el levantado de los datos y el orden cronológico de lo ocurrido. De igual forma el uso de medios tecnológicos (grabaciones y fotografías) me permitieron una memoria digital de las visitas realizadas.

Se finalizó la recopilación de la información al dar cumplimiento con el criterio de Saturación de la información. Dicho criterio es necesario para el proceso de generación de teoría. Según Enrique Alonso (s.f) La saturación de la información se refiere al momento en que, después de la realización de un número de entrevistas, grupos de discusión, y revisión documental, el material cualitativo deja de aportar datos nuevos. En ese instante, el investigador deja de recoger información.

En el mes de enero realicé otra visita para continuar con la recopilación de información esta vez los informantes serían los padres de familia. Con la cooperación de la directora pude recolecta la información con los padres de familia. Esta visita también me permitió actualizar información general del centro y de los niños en el nuevo ciclo escolar. Con esta visita di por concluida la recopilación de la información.

XVIII. Análisis intensivo de la información

1. Propósito número uno.

Adecuaciones curriculares realizadas por la educadora para promover la construcción de los aprendizajes de los niños con nee.

Por medio de la revisión a los planes de clase se encontró que la educadora realiza una planificación diaria.

Para el período que correspondió al estudio la educadora programó los contenidos en el taller (TEPCE) mencionados a continuación:

Contenidos programados:

| Interrelación VI – Ámbito Formación personal y social | Interrelación XI – Ámbito de Comunicación | Interrelación XI – Ámbito de Comprensión del mundo |
|---|--|--|
| Contenidos programados Animales peligrosos, plantas peligrosas, sustancias tóxicas, y elementos de uso frecuentes en la casa y la comunidad | Contenidos programados Vocabulario pronunciación de frases y oraciones completas. Escritura creativa Escritura convencional | Contenidos programados Nociones de tiempo, día- noche, semanas, meses, ayer, hoy y mañana; antes y durante |

Véase tabla completa en anexos

Esta planificación es derivada de la programación mensual que realizan en los Talleres (TEPCE'S). En la planificación se muestran los diferentes periodos a desarrollar y se reflejan cuatro periodos, las actividades de iniciación, actividades de desarrollo y actividades finales, además de la fecha, los aprendizajes esperados por ámbitos, el horario, los recursos y las evidencias de aprendizaje.

Todos los elementos antes mencionados están escritos en la planificación de la educadora; sin embargo, lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes no se

escribe todos los días. De 10 planes didácticos analizados solo en 3 estaba escrita la evaluación de los aprendizajes.

Bordas y Cabrera (2001) mencionan que la evaluación educativa determina la dinámica del aula a la hora de tomar decisiones, “podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje sino la de la evaluación”. Las autoras consideran que esta es una actividad reflexiva, conveniente a desarrollarla enfocada en el proceso no en el producto. Por ende, la evaluación debe ser sistemática, permanente, una evaluación de todos los días para tomar nuevas y mejores acciones en función de propiciar que el estudiante alcance sus aprendizajes.

En la planificación de la educadora no se muestra ninguna adecuación para atender a los niños. En el cuaderno de plan, no hay ninguna nota o aclaración de algún tipo que refiera actividades específicas para alguno de los niños del estudio. Los elementos de la planificación reflejados tampoco muestran ninguna adecuación, están redactados y dirigidos para todos los educandos. Tanto el logro de aprendizaje, el tiempo, el contenido, la evidencia de aprendizaje y los recursos a utilizar no muestran ninguna adecuación.

En las dos semanas de clases analizada se muestra el mismo comportamiento en la redacción de todos los elementos de la planificación (logro de aprendizaje, tiempo, contenido, evidencia de aprendizaje y recursos), por ende, no se registra ninguna frecuencia de realización de adecuaciones curriculares para los niños con nee del estudio.

En la entrevista a la educadora pregunté acerca de las adecuaciones curriculares que realizaba para los niños con nee, sin embargo, la educadora no respondió esta pregunta. Según expresó, nadie ha orientado realizar adecuaciones curriculares, tampoco recibe ningún acompañamiento para hacerlo. En este mismo aspecto la directora expresó en la entrevista que por parte de MINED y MIFAN, no han recibido ninguna orientación.

La directora en la entrevista, agregó que era indispensable hacer adecuaciones curriculares pero que las educadoras no tenían ninguna orientación de cómo hacerlo.

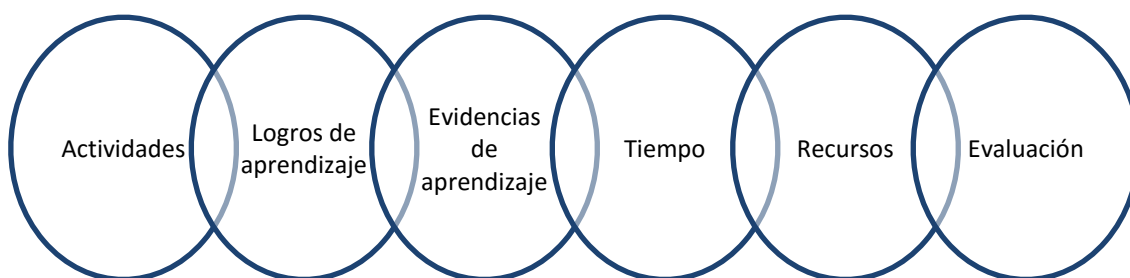
Acercas del rol del centro para promover el trabajo en conjunto con la familia de los niños con nee, la directora expresó hacer todo lo posible por mantener comunicación con los padres de los niños, llamar por teléfono o conversar

personalmente con los padres o tutores, son algunas de las acciones, según explicó la directora.

En la observación del centro y su funcionamiento general, se evidencia que el centro tiene condiciones de infraestructura idóneas para el acceso y la movilidad de niños con nee; rampa, pasillos con escaleras baja se ubican en el centro, haciendo accesible la entrada de niños con nee. El único inconveniente es el acceso a los servicios higiénicos cuyas puertas son angostas.

Aldana (citado por Rivera, 2014) refiere acerca de las adecuaciones curriculares, mencionando que la adecuación curricular trata de que el currículo atienda las necesidades educativas de los niños y las niñas. La adecuación puede estar dirigida al tiempo, el contenido, logros de aprendizajes, recursos y la evaluación, sin embargo, en el análisis al plan didáctico estos elementos se reflejan orientados para desarrollarse con todos los niños y niñas del salón. Dicha situación se manifestó en las dos semanas de clases planificadas y que fueron analizadas para efectos de este estudio. En la planificación didáctica de la educadora se refleja que en todos los períodos, desde la primera actividad hasta la última, están redactadas para ser desarrolladas con todos los niños del salón.

Elementos de la planificación



No se evidencia ninguna nota o aclaración de ningún tipo que refiera una A.C para alguno de los niños.

En todos los elementos de la planificación es necesario realizar una adecuación curricular. Para Solner y Thousand (1995) la adecuación curricular es un proceso por el cual se ajusta el Currículo Nacional Básico a la realidad concreta en la que nos situamos para responder a la diversidad de necesidades educativas existentes. En el caso estudiado, los elementos antes mencionados no presentan ninguna adecuación.

Según expresa Rivera (2014) las adecuaciones curriculares deben atender las necesidades educativas de los niños y niñas. En ninguno de los elementos existe una adecuación curricular, por ende, las necesidades quedan desatendidas.

Cabe destacar que en la planificación de la educadora se refleja una coherencia entre los elementos: contenido, actividades propuestas y los recursos, contrariamente las evidencias de aprendizaje no las escribe en cada planificación este espacio en el cuaderno de planificación de la educadora queda vacío.

Es meritorio destacar que la planificación didáctica de la educadora está acorde con lo orientado por el Ministerio de Educación (MINED), la micro planificación forma un nexo con la macro planificación del currículo actual, pero la necesidad latente de la atención y la inclusión está faltando. Como se expresa en el diseño curricular (3-6) el docente-educadora tiene la facultad de modificar o adecuar los elementos del currículo en función de atender necesidades particulares.

Para ilustrar la forma en cómo se redactan las actividades para los niños y niñas, se muestra el siguiente ejemplo:

Período 2:

“Sentados en las sillas alrededor de las mesas escucharán atentamente la orientación dada. Colorear un objeto peligroso, el cual no debemos jugar, ni tocar. Recordando que deben colorear en una sola dirección, respetando el trabajo de los compañeros.

Al finalizar daremos un fuerte aplauso.”

Cuaderno de planificación de la educadora. 23 de noviembre 2015.

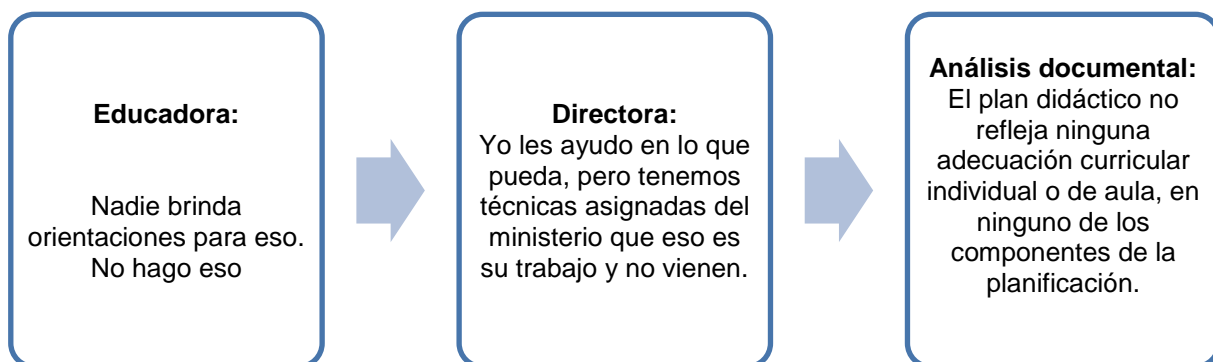
Como se aprecia en el ejemplo ésta es la forma como están redactadas las actividades a desarrollar, con una orientación para todos los niños y niñas. Tijerino et al (s.f) mencionan que la adecuación curricular se hace evidente en la medida

que los componentes del currículo sean pertinentes a las necesidades especiales de los niños y las niñas. Una medida adaptativa del currículo es la elaboración de una propuesta de los elementos del currículo adecuado a los niños con nee. Por ejemplo, dar más tiempo al niño/a en la realización de una determinada actividad; un recurso didáctico acorde con las características y necesidades del educando. Para estas autoras, una nota de aclaración escrita ya sea en la planificación didáctica o en un documento anexo es necesario para hacer efectiva dicha adecuación.

Para profundizar acerca de las adecuaciones curriculares en la sala de la I etapa, se muestran los resultados de la entrevista a la educadora, directora y se compara con lo reflejado en el análisis a los planes didácticos realizados por la educadora.

En la entrevista se encontró lo siguiente relacionado con la orientación para realizar adecuaciones curriculares, esto dijeron las fuentes.

Capacitaciones recibidas para realizar adecuaciones curriculares y propiciar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.



En la entrevista la directora se mostró interesada en el tema de las adecuaciones curriculares, expresó que el taller era importante, pero que las educadoras al no recibir ninguna orientación por parte del ministerio, no realizaban adecuaciones por la falta de conocimiento en el tema.

Según expresó la directora, ella misma orienta a las educadoras en su labor docente, sin embargo, en este tema no ha orientado nada, pues dijo estar esperando la visita de la técnica del Ministerio de Educación o del Ministerio de la Familia. Agregó que el centro tiene asignada dos técnicas de estas instituciones por las edades atendidas en el centro, pero expresó recibir visitas de carácter administrativo más que de acompañamiento a los procesos educativos.

Para Robalino Campos (2005) la formación constante del profesorado siempre será invaluable para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos.

El planteamiento del autor es aplicable a todos los niveles que se desarrolle la profesión docente, pero principalmente en el nivel de la educación infantil, pues es una etapa crucial para el ser humano, es el momento en que el ambiente tiene un rol determinante para potenciar todas las capacidades y habilidades del niño y la niña en desarrollo. Es por eso que docentes, educadores, directores y asesores pedagógicos debemos estar en constante búsqueda de mejorar nuestro quehacer educativo, con el fiel compromiso de brindar una mejor educación a nuestros niños y niñas. Esto solo lo podemos lograr rompiendo las ataduras de la dependencia a la que estamos sujetos. La atención a los niños no puede esperar, así como no podemos esperar que el Ministerio de Educación o los técnicos se encarguen de resolver todas las necesidades en los centros educativos. Brindar una mejor atención a los niños y niñas debe ser una motivación propia que se fomente desde el grupo o colectivo de las educadoras y directora.

Durante la revisión documental a los expedientes de los niños la directora me facilitó un documento elaborado por la dirección de Educación Especial del MINED, en el documento se refleja un acápite de la fundamentación teórica acerca del tema de las adecuaciones curriculares. En el documento se especifica una metodología sencilla y práctica para realizar adecuaciones curriculares, pero se orienta a jóvenes con discapacidad de primaria y secundaria. Sin embargo, se valora que estos conocimientos pueden ser aplicados en el nivel tanto primero como segundo ciclo de educación inicial (preescolar) haciendo precisamente una adecuación del contenido que se refleja en el documento y aplicarlo en su quehacer docente con los niños y niñas con nee que están en el centro. Este documento fue entregado a las participantes del taller que mencionó la directora haber asistido y está en el centro desde inicio del año 2015.

Por otro lado, es fundamental mencionar que el proceso de adecuación curricular se facilita cuando el currículo es dinámico, flexible y abierto a las necesidades educativas de los estudiantes, de la comunidad y de la sociedad en general (Rivera, 2014). El actual currículo de educación inicial (preescolar) posee estas características: Flexible, Integral, Perfectible esta característica permite al docente llevar a cabo una serie de decisiones curriculares para adecuarlas a las distintas situaciones; además es Participativo. Este carácter abierto y flexible admite hacer adecuaciones curriculares dadas las necesidades propias del centro, del

estudiantado y por consiguiente de aquellos que presentan necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad.

En la página 26 del documento Marco curricular de educación inicial, hace referencia a la planificación didáctica, así se manifiesta la flexibilidad del currículo actual: *La planificación debe ser continua, creativa, flexible y abierta a las opciones, alternativas según las necesidades individuales y grupales.*

En el mismo documento, uno de los aspectos de criterios de la planificación menciona lo siguiente:

- Criterios de contextualización y diversificación:

Implican que la planificación debe adecuarse a las necesidades, fortalezas y características propias de las niñas y niños, sus familias y la comunidad. Para esto se debe contar con fuentes de información válidas y confiables que reflejen estas características. Entre ellas, es esencial considerar las evaluaciones anteriores de las niñas y niños, e informes de diverso tipo, tales como los referidos a las características sociales y culturales de la comunidad educativa, a su salud e intereses, a las aspiraciones respecto a ellos y las de los propios adultos que participan.

Particularmente importante, es la información detallada sobre las niñas y los niños con necesidades educativas. (Marco curricular pág. 27)

Solner y Thousand (1995) mencionan la necesidad de propiciar las adecuaciones curriculares partiendo del centro como institución y como espacio físico para el desarrollo de los procesos educativos. Las adecuaciones a nivel de centro son parte del proceso de atender las necesidades educativas especiales del estudiantado. De igual forma Tijerino et al (s.f) mencionan que la eliminación de barreras arquitectónicas, equipamientos específicos o material adaptado son parte de las adecuaciones en el contexto educativo.

En este caso el centro infantil Colombia, posee excelentes condiciones para atender a los niños con nee; su planta física está habilitada para el acceso de personas con deficiencia motriz, en la puerta principal se ubica una rampa y en el interior del centro no posee escaleras que impidan la movilidad de algún niño con esta deficiencia. Aunque, no es el caso de los niños sujetos de estudio porque ninguno tiene deficiencia motriz, pero estos niños no han sido los únicos atendidos en este centro, anteriormente ha habido otros casos que presentaban deficiencia motriz. La única dificultad con la movilidad en este centro, es el acceso a los servicios higiénicos de los niños y las niñas puesto que, las puertas son angostas y no cabe un medio auxiliar (silla de ruedas) por lo que el acceso al baño sería dificultoso.

En el ámbito internacional, la Declaración de Salamanca (1994) expresa que cada niño y niña posee características y necesidades que le son propias; asimismo que, en los programas aplicados en la atención educativa, se tome en cuenta toda la gama de las diferentes características y necesidades de los educandos.

En la Conferencia Internacional de Educación (CIE), realizada en 2008 en Santiago de Chile se puso en evidencia que los problemas o desafíos actuales y futuros de la educación inclusiva en los países de la región, no parecen depender de la falta de leyes para velar por los derechos de estas personas y en especial de la niñez, sino más bien el desafío se encuentra en la aplicación efectiva y concreta de las leyes existentes.

Es un hecho que el actual diseño curricular adoptado por el MINED y el estado, expresa la necesidad y orienta a adecuar el currículo ante las necesidades propias de la niñez, pero hace hincapié en los niños con necesidades educativas especiales y discapacidad. Sin embargo, con este estudio se hace evidente que el componente de la adecuación curricular está produciendo un vacío en la atención de estos niños con nee de la I etapa del CDI.

2. Propósito número dos.

Estrategias metodológicas utilizadas por la educadora para promover el aprendizaje de los niños con nee asociada a discapacidad.

Las estrategias utilizadas por la educadora fue un elemento indispensable para el estudio. A continuación, se detalla.

La educadora participante de este estudio tiene 22 años de experiencia, esta experiencia la obtuvo en el CDI Colombia. Según expresó en la entrevista, ha atendido todos los niveles desde Infantes hasta III nivel. Sin embargo, su experiencia en atender a niños con discapacidad no era mucha según expresó, puesto que antes de atender a los niños (sujetos de estudio) atendió a una niña (Irene) la cual tenía un síndrome que se desconocía pues la mamá no presentó al centro ningún diagnóstico. Esta información se corroboró con datos de registro de los niños atendidos en el año 2014 y personalmente conocí el caso de la niña.

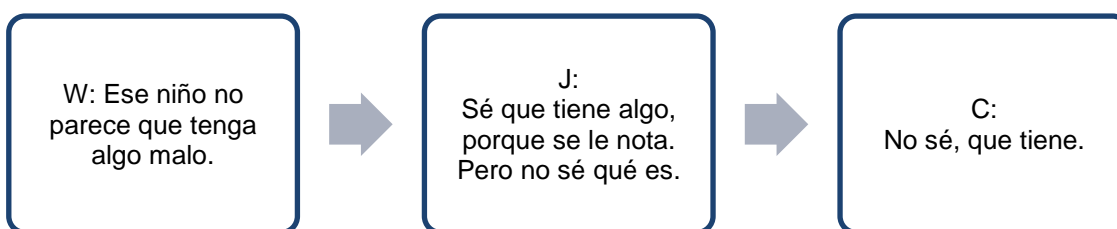
Según la educadora, no recibe acompañamiento para brindar atención a los niños con nee y discapacidad. Explicó haber recibido un taller para realizar adecuaciones curriculares a inicio del año 2015, pero mencionó no recordar nada del taller, no

brindaron ningún material y por esa razón no lo ponía en práctica, este taller fue desarrollado en tres días por técnicos del MINED, según refirió.

Acerca del diagnóstico médico de los niños y de cómo iniciaron el año escolar 2015, la educadora comentó que en el mes de mayo recibió el salón de clases de la primera etapa (I nivel) y textualmente dijo: *“no sé cómo vinieron estos niños a inicio del año, sé que estaban aquí pero no sé cómo vinieron, la educadora que estaba se jubiló y me mandaron a mí”*.

Cuando pregunté cuál era la discapacidad o el diagnóstico médico de los niños (W, J, C) expresó no saber, no tener conocimiento al respecto. Argumentando que los expedientes de los niños no los puede ver.

Así se refirió la educadora de cada niño:



Solicité a la educadora hacer una descripción de cada uno de los niños y cómo valoraba los avances que han tenido desde el tiempo que ella atiende ese salón. Esto fue lo que expresó:

| W | J | C |
|---|--|--|
| <p>Conversa, es participativo y tiene muy buena memoria, sabe mucho, solo que es mal hablado y contestón. Todavía usa pañales, pero se los quita y pide su ropa interior.</p> <p>Él sabe mucho, hasta el nombre de los planetas, y mucho más. Dicen que cuando vino, peleaba con los niños, ahora yo no veo que pelee solo es mandón.</p> | <p>Al inicio que yo vine, J. no se sentaba en la silla a la hora de la clase. Solo caminaba por el salón; ahora sí, se sienta por ratos, pero no siempre pone atención. J. no tiene lenguaje.</p> <p>Ha mejorado en su comportamiento ya no pelea. Antes les pagaba a los niños. Todavía usa pañales y debemos cambiarlo eso es un problema.</p> | <p>Es un niño tranquilo, no habla solo repite lo que decimos. No habla con nosotros ni con los niños. Se mantiene distraído y poco participa. Su problema también es que todavía usa pañales, no avisa para ir al baño. Parece que a este niño lo miman mucho.</p> |

La educadora mencionó que la maestra que atendió a los niños el año pasado, había renunciado al trabajo, además que no era costumbre en el grupo de docentes, informar a la nueva educadora acerca de los niños y niñas que pasan al otro grupo.

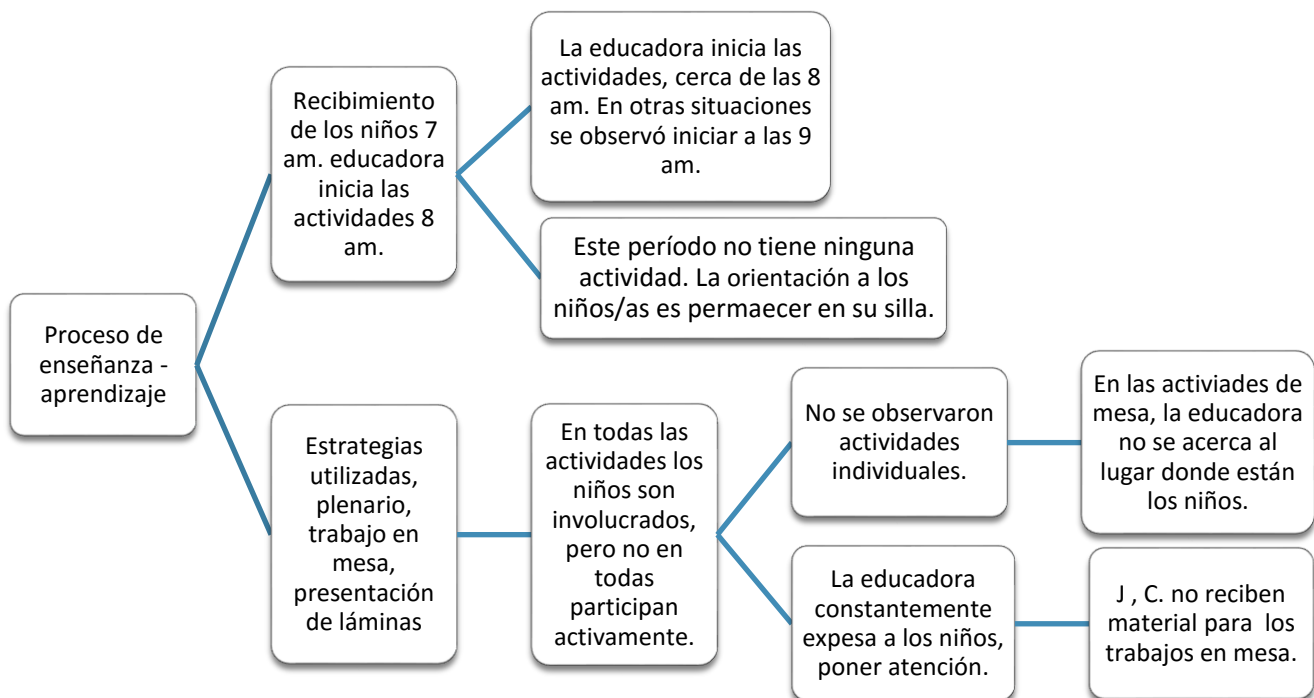
En la entrevista la educadora expresó hacer lo posible para atender a los niños y de forma textual dijo lo siguiente:

Se hace lo que se puede, yo sé que todos tienen derecho, ellos van a superar sus dificultades con el tiempo, van más lentos que los demás, pero están avanzando. Si fueran menos niños tal vez podría hacer más por ellos, pero son muchos y es poco el tiempo.

Cabe señalar que los tres niños pasan la jornada completa en el CDI, entran a las 7 am y los retiran a las 4 pm.

Acerca de las recomendaciones que brinda a los padres de familia para apoyar a los niños en casa, expresó que son ayudarlos en lo que puedan, a ser más independientes ir al baño y a hacer cosas por ellos mismos. Según expresó, el involucramiento de los padres de estos niños es regular pues, no llegan a reuniones y no atienden las recomendaciones.

En los resultados obtenidos en las observaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de la I etapa, se registró lo siguiente:



Durante las observaciones al proceso de enseñanza- aprendizaje se evidenció que las actividades propuestas por la educadora se desarrollaron dirigidas para todos los niños y niñas. Todos los niños y niñas realizan la misma actividad, al mismo tiempo, incluidas las actividades en mesa. No se observaron actividades específicas para los niños del estudio.

Las estrategias que utiliza la educadora para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje son: La asamblea (conversatorio de un tema), el trabajo individual en mesa (dibujo dirigido), la narración de cuentos e historias (usualmente sin lámina). Durante el tiempo observado la educadora no utilizó ningún juego o estrategia lúdica para con los niños y niñas, ni dentro ni fuera del salón de clases.

Las actividades en mesa tenían como nombre “dibujo creativo”. En las observaciones la educadora entregaba a los educandos, el material ya fuera un dibujo en una página fotocopiado o el dibujo debía ser copiado de la pizarra por los niños.

La educadora procuraba que todo el grupo estuviera sentado, sin embargo, no todos recibían materiales; como fue el caso de C, quien permaneciera sin actividad, ni materiales durante 35 minutos que duró la actividad, al igual que J, no recibió

materiales durante los días observados. Ante esta situación pregunté a la educadora por los materiales para C y J, pero así expresó la educadora: “ellos no pueden”. En los días siguientes C y J recibieron materiales para el trabajo en mesa, pero no lograron concluirlo. En cambio, W participó en estas actividades en mesa, de este día y de los demás días observados.

| Actividad en mesa | | | |
|---|--|--|---|
| Observación 1 | 2 | 3 | 4 |
| <p>Colorear el dibujo (fotocopia)</p> <p>Los niños debían colorear según indicara la educadora, cada espacio del dibujo tenía un color asignado que los niños debían seguir. Para ello la educadora entregaba a los niños/as cada color a utilizar.</p> <p>En esta actividad participaron los tres niños.</p> | <p>Dibujo creativo</p> <p>Dibujar al ritmo de la música</p> <p>C y J</p> <p>No recibieron materiales</p> | <p>Colorear el dibujo (fotocopia)</p> <p>C y J</p> <p>No recibieron materiales</p> | <p>Dibujo creativo</p> <p>Copiar el dibujo de la pizarra</p> <p>La educadora dibujó en la pizarra y los educandos debían copiar el dibujo.</p> <p>C y J no recibieron ningún material</p> |

No obstante, durante la observación del día 3, después que la educadora concluyera la actividad J, tomó de la mesa del escritorio un marcador de pizarra e inició a realizar trazos, al ver esto la educadora le quitó el marcador al niño y expresó textualmente “*no estamos dibujando ahorita*” aunque este día la educadora no dio ningún material para que J y C realizaran la actividad.

En otro momento se observó que la educadora sentó a C, en una mesa, dio la hoja y una crayola, pero en ningún momento se acercó para atenderlo, al contrario, su asistente (que en este caso es hija de la educadora) se acercó cuatro veces al niño para sujetar su mano y ayudarlo a colorear. Como se aprecia en la imagen. La joven no daba ninguna indicación verbal al niño, únicamente tomaba su mano y coloreaba.



Cabe señalar que esta ilustración debía ser coloreada como indicara la maestra. Cada espacio gráfico del dibujo tenía un color asignado por la educadora; los niños debían seguir la indicación y esperar recibir la crayola con el color asignado.

Al término de la actividad la educadora llamó a los niños/as a su escritorio para revisar el trabajo. Cuando terminó con todos llamó a C, y le indicó como debía colorear, esta actividad duró 10 segundos y fue la única registrada en todos los momentos observados donde la educadora atendiera de forma individualizada a uno de los niños del estudio.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje no se evidencia ninguna adecuación curricular por parte de la educadora. Los niños del estudio realizan la misma actividad que los demás con el mismo material (recurso) en el mismo tiempo. Como señalé anteriormente solo en 1 de las 4 observaciones J y C recibieron materiales para el trabajo en mesa, los demás días no recibieron materiales, quedaron sin actividad; en el caso de J, se observó en estos momentos de la actividad en mesa, dirigirse al estante de juguetes y quedarse ahí solo. En cambio, C permaneció en la mesa.

En un día de observación la educadora utilizó una de las actividades para evaluar a los niños (con el tema de objetos peligrosos) el propósito era evaluar quienes identificaban los objetos peligrosos. La educadora pidió a su asistente anotara en la pizarra quienes contestaban las preguntas y quienes no lo hacían. Todos los niños pasaron a identificar los objetos peligrosos, y participaron, sin embargo, J no fue incluido en esta actividad, el niño estuvo unos minutos en su silla y luego se fue a buscar unos juguetes que estaban en el mueble. En cambio, W participó de la actividad y respondió la pregunta ¿Qué objetos son peligrosos y por qué?

La educadora utilizó la escala Aprendizaje en Proceso (AP); Aprendizaje Alcanzado (AA); Aprendizaje Excelente (AE), para clasificar a los niños que habían contestado la pregunta, pero J y C no estaban en la lista y W se encontraba en Aprendizaje Excelente (AE).

Cabe destacar que la educadora procuraba involucrar en las actividades grupales a los niños, sin embargo, cuando alguno se retiraba del grupo, ella expresaba *“ahí está tranquilo, déjenlo”*. Durante las observaciones no se registró ninguna estrategia por parte de la educadora para motivar a los niños a participar en las actividades grupales ni en actividades individuales.

En las observaciones realizadas a los niños sujetos de investigación, se registró que W, interactúa con todos sus compañeros, en cambio J, no interactúa con ningún niño o niña; en el caso de C, se observó que trataba de comunicarse e interactuar

con los compañeros del salón poniendo su rostro frente al otro niño (a) y acariciando su cara.

La interacción de los niños con la educadora es similar W, es constante en las conversaciones que propicia la educadora; en cambio J, no interactúa con la educadora; al respecto C, se observó algunas veces dirigirse a la educadora con gestos para comunicar sus necesidades, sin embargo, fueron pocos momentos de interacción. Al igual con otras personas del centro W saluda y se despide, hace preguntas a los demás adultos del centro, en cambio J y C no interactúan con otras personas del centro. Por parte de la educadora la interacción con los niños se limitaba a orientar el lavado de manos, sacar la merienda, estar sentado y poner atención, en el caso de C y J; con W la educadora interactúa, hace preguntas y conversa de forma más constante.

Durante las actividades propuestas por la educadora, W se observaba muy participativo, en los trabajos de mesa se mostraba impaciente expresaba constantemente no poder hacer la actividad, que consistía en colorear o dibujar; se mostró con un comportamiento dominante con sus compañeros, los organizaba en las mesas y en algunos juegos que los mismos niños hacían, se encargaba de poner reglas en los juegos, orientaba a los demás que hacer y decía constantemente “yo mando pues”.

En una ocasión W, no permitía que otros niños se acercaran a mí, expresando “*ella es mi amiga y solo mía*”. Ante esta situación la educadora expresó que era mejor no llevarle la contraria pues podía alterarse como en otras ocasiones, según mencionó la educadora.

En las actividades propuestas por la educadora, J aceptaba permanecer en las actividades, por poco tiempo, pero en la actividad de mesa se mostraba muy interesado. En otros momentos J se retiraba de la actividad y buscaba materiales del estante, particularmente rompecabezas y juegos de ensarte. En ningún momento se observó a J interactuar con los demás compañeros, sin embargo, conmigo lo hizo en tres momentos diferentes, iniciaba sentándose cerca de mí, después llevaba un rompecabezas y tomaba mi mano para que le ayudara a armarlo, sin expresar ninguna palabra solo sonidos guturales. Los rompecabezas, juegos de armar, ensartar y todo juguete que hiciera algún sonido son las actividades que despertaron mayor interés en el niño.

En el caso de C, se observó que aceptaba sentarse con otros niños, regularmente los abrazaba y toca la cabeza y la cara, a algunos niños esto no les gustaba y se quitaban de su lado, pero él continuaba con otro niño o niña. Este mismo comportamiento lo realizaba en la merienda. Algunos niños se mostraban pacientes

y respondían con otra caricia, pero otros lo golpeaban. Ante esta situación la educadora le llamaba la atención “C *deje*”, en un tono de voz fuerte, generalmente el niño terminaba llorando. A menudo fijaba su mirada en la puerta o la ventana por varios minutos y constantemente la educadora le decía “C *ponga atención*”. No se observó que C tuviera preferencia en alguna actividad o tampoco iniciativa por buscar algún juguete.

Durante una ocasión se observó que C estaba ansioso, abrazando y tocando la cabeza de los dos niños que estaban sentados a cada lado de su silla. Al ver esto la educadora lo tomó del brazo y haló su silla hasta atrás del grupo, pero el niño se rehusó, tomó su silla y la colocó nuevamente donde estaban los niños. La educadora continuó el cuento y C nuevamente abrazaba y tocaba a los niños, la educadora lo tomó y lo apartó, pero C lloró, tomó su silla y volvió a su lugar, entonces la educadora tomó a los dos niños que estaban a cada lado de C y los sentó en otra parte. Al final, C quedó solo y llorando. Después de esto colocó su mirada en la ventana y así permaneció hasta concluir la actividad.

Cinthia Duk (2006) menciona que las necesidades educativas especiales son aquellas que no pueden ser resueltas, a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario. Agrega que es de vital importancia que el profesorado conozca cuales son las características de sus educandos para que su actuar sea en función de potenciar sus capacidades.

Parrilla (citado por Gisbert y Giné s.f) sugiere que, en un contexto de la escuela inclusiva, es necesario forjar una nueva identidad docente: competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión. Estos autores mencionan algunos aspectos a considerar al momento de realizar una adecuación al currículo.

- Tener seguridad de la necesidad especial del educando, sus intereses y estilos de aprendizaje.
- Decidir qué es lo más conveniente para el desarrollo de competencias, propósitos y contenidos.
- Tomar en cuenta los recursos didácticos disponibles, seleccionando aquellos que se adapten con su necesidad
- Llevar a cabo las adecuaciones sin perder de vista la planeación curricular y las actividades para todo el grupo

Vemos pues que la primera de las consideraciones es la necesidad de conocer al niño o la niña que estamos atendiendo, esta consideración es el punto de partida para hacer efectivas las adecuaciones curriculares, pero además es la garantía para que estas adecuaciones respondan realmente a las necesidades de los niños y niñas.

Si los maestros desconocemos la condición y las características del niño con nee el esfuerzo que hagamos será mínimo comparado con la verdadera necesidad que estos niños y niñas pueden tener. ¿Cómo pretendemos aportar a su desarrollo y aprendizajes ignorando su condición de vida, sus características y particularidades?

Si nos empoderamos del rol responsable del proceso mediador entre el educando y su aprendizaje estaremos en camino de proponer acciones concretas para propiciar el desarrollo integral de la niñez con nee o discapacidad en un ambiente armónico, ese ambiente donde el educador es el responsable, pero debemos iniciar por conocer al niño y a la niña que estamos atendiendo. No es suficiente identificar desde mi perspectiva de educador cuál es el “problema” del niño como señala la educadora de este estudio, es necesario indagar con la familia, en sus antecedentes médicos para poder determinar que necesita el niño/a y como propiciar sus aprendizajes. Lo verdaderamente necesario es preguntarse, cómo puedo contribuir al aprendizaje de estos niños y propiciar en ellos aprendizajes y logro de competencias.

Para Robalino Campos (2005) la gestión educativa bajo los nuevos conceptos de participación, pertenencia, toma de decisiones y liderazgo compartido en las escuelas, alude a docentes que hacen suya la realidad de la escuela y de la comunidad donde se ubica. Es decir, que el docente al reconocerse comprometido con el proceso educativo promueve la participación de todos (padres, comunidad y escuela) para el fortalecimiento y la colaboración mutua.

Este enfoque del docente en las escuelas, no solo en las escuelas inclusivas sino en todas, muestra a un profesorado que planifica, monitorea y evalúa en colectivo su trabajo; que revisa sus prácticas y sistematiza sus avances; que se sienten fortalecidos en el equipo docente y se relacionan con otros colegas, que tienen una actitud crítica y propositiva y procesan las orientaciones centrales a la luz de su realidad y sus saberes.

Como refería la educadora en el centro *“no tienen la costumbre”* de informarse de educadora a educadora acerca del grupo de niños que pasan al siguiente nivel; sin embargo, esta acción se debe hacer con mucha cautela para no caer en el error de etiquetar a los niños o indisponer a la educadora que recibirá al nuevo grupo. La

comunicación entre educadoras y directora es fundamental para propiciar espacios de reflexión, toma de decisiones y apoyo mutuo. En este sentido, tanto W, como J han estado en el centro desde el grupo de Infantes y seguirán asistiendo al centro hasta concluir la tercera etapa (III nivel) al igual que C.

Parrilla (citado por Gisbert y Giné s.f) menciona lo relacionado al contexto de la escuela inclusiva, es necesario forjar una nueva identidad docente capaz de investigar y reflexionar sobre su práctica. Este autor sugiere que es vital en la atención a la diversidad y las escuelas inclusivas el dominio por parte del profesorado en decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos.

Por otro lado, Aldana (citado por Rivera, 2014) menciona que las adecuaciones curriculares suceden aún sin que los maestros se den cuenta conscientemente. Muchas veces las circunstancias exigen que la relación estudiante-docente se modifique y así, la adecuación se hace por inercia. Realizar adecuación curricular es una actividad que debe realizar frecuentemente el profesorado.

El planteamiento de Aldana, merece una reflexión para comprender este fenómeno. Si la adecuación curricular es una actividad frecuente y en ocasiones se da “aún sin que los maestros se den cuenta conscientemente”, ¿qué hace falta para que la educadora de este estudio adecúe el currículo para responder a las necesidades de los niños?

Como hago referencia en el primer propósito, la planificación didáctica no refleja ninguna adecuación curricular, es decir no está escrita en la planificación didáctica y además no se evidencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este caso, no está escrito ni se realiza en la práctica tal adecuación curricular, el planteamiento de Aldana, no se aplica para esta situación en concreto.

El factor tiempo que la educadora considera influyente en la atención que brinda a los niños, no es del todo aprovechado. Porque hay un margen de tiempo desde la llegada de los niños hasta la hora que inicia la clase de aproximadamente una hora y más en algunos días. En este tiempo, el número de niños en el aula varían en 5 a 8 presentes, porque no todos entran tan temprano en la mañana. Existe otro margen de tiempo en la hora de la salida de aproximadamente una hora en la que ocurre la misma situación, la cantidad de niños disminuye.

Cabe destacar que en el centro infantil las actividades pedagógicas se desarrollan por la mañana antes del almuerzo. Por la tarde los niños no desarrollan actividades, algunos niños permanecían sentados, otros organizaban juegos, pero realizado por ellos mismos no orientado por la educadora. En este tiempo la educadora ordenaba y limpiaba el salón.

En esta perspectiva, el tiempo puede jugar a nuestro favor en la aplicación de estrategias variadas e innovadoras que despierten el interés de los niños y niñas siempre y cuando se organicen y planifiquen con anterioridad.

Las estrategias metodológicas son un abanico de oportunidades que tenemos los educadores para propiciar el aprendizaje en los niños y niñas. Requerimos de una amplia gama de éstas para ser aplicadas. Se hace aún más importante la variación de estrategias cuando tenemos que atender dentro de un grupo.

Mejía (2014) expresa que, para saber si conviene utilizar un tipo de metodología, el educador tiene que tener en cuenta lo siguiente: ¿qué aprendizaje espero propiciar? ¿Qué características, necesidades e intereses tienen los niños y las niñas con los que voy a trabajar? ¿Con qué recursos cuento? ¿Cuál es el tiempo? Agrega que las particularidades en los niños son fundamentales para plantear las estrategias. Tales estrategias deben potenciar las capacidades en los educandos. En el caso estudiado, J y C podrían no estar desarrollando todas sus capacidades al estar fuera de las actividades individuales o actividades en mesa como le llama la educadora. En este sentido estaríamos frente a un caso de integración más no inclusión educativa.

En la educación inicial o preescolar, el juego es la estrategia metodológica por excelencia, ya que es la actividad rectora del niño y la niña en esta etapa de su desarrollo. Jugar es una experiencia que implica un rol activo en los niños y niñas ya que escogen, se mueven, crean, algo que el docente debe considerar en el momento de ofrecer una experiencia con estas características.

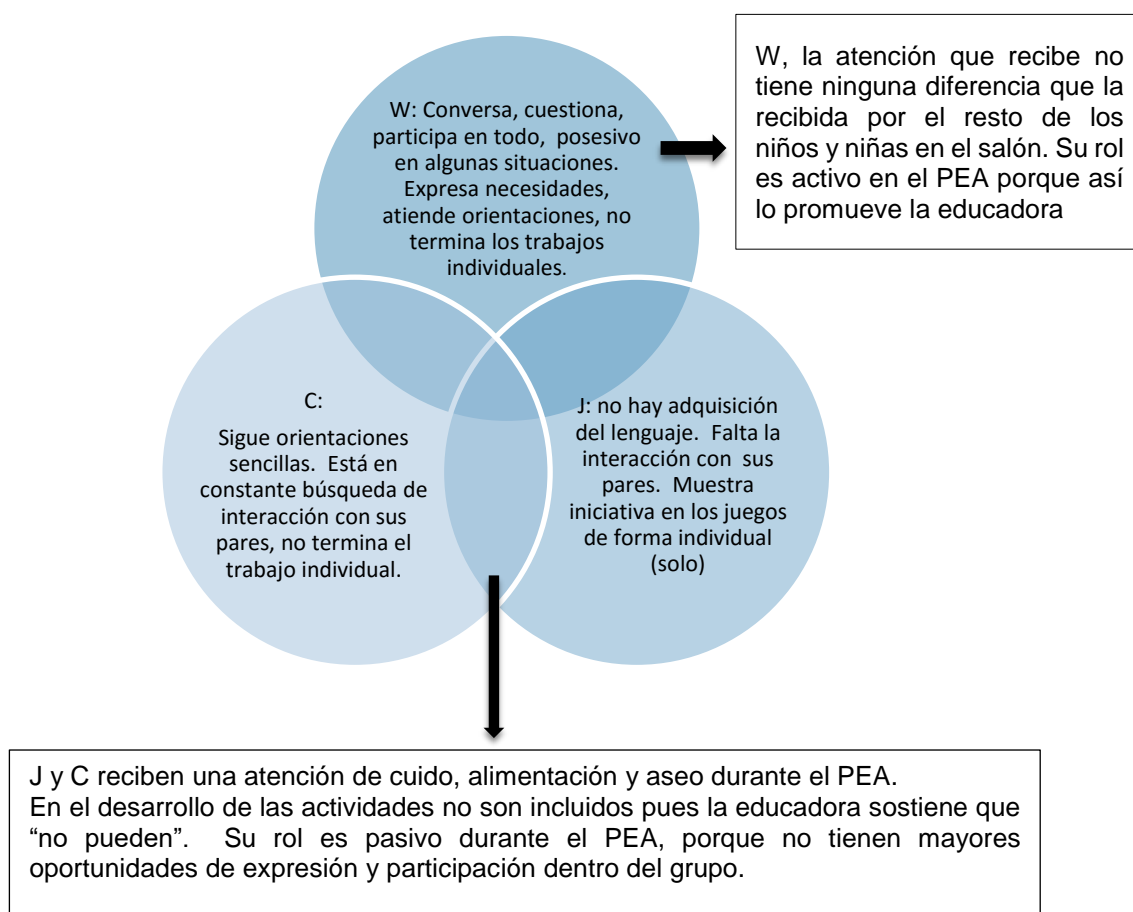
No obstante, en los momentos de observación la educadora no utilizó al juego como estrategia. Es más, en un ocasión mientras la educadora desarrollaba una actividad expresó *“estamos en clase no es hora de jugar”*. Lo cual llama la atención por el planteamiento antes expuesto. Esta misma expresión fue utilizada en algunos momentos con los niños J y C mientras se entretenían con una actividad diferente a la que ella orientaba.

Llama la atención que la educadora no utilizaba recursos visuales en el desarrollo de las actividades grupales como láminas, tarjetas o libros. Solo se observó en una situación el uso de un cuento cuyo tamaño era pequeño para la cantidad de niños frente a la educadora.

Moreno Ortiz (s.f) sugiere para niños con el síndrome de Asperger (Autismo leve) el uso del recurso visual, es indispensable. Esta podría ser una de las razones por las que C, no prestaba mucho interés al momento que la educadora implementaba la estrategia de la asamblea, ya que su único recurso era la voz.

Este planteamiento coincide con lo expresado por la experta que fue consultada para el estudio. Moreira mencionó que el recurso principal para el niño o niña con Autismo y Asperger son los organizadores visuales o bien imágenes con acciones que permitan al niño-niña anticiparse a ciertas situaciones que esperamos realizar con ellos. Este tipo de recursos facilita al niño y niña la representación de las acciones que realizará.

Mejía (2014) menciona como uno de los principios metodológicos en la Educación Infantil: El rol activo de los educandos como sujetos activos de sus aprendizajes, ellos necesitan experimentar, observar e investigar, la docente o educadora será la mediadora, la orientadora en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En el caso estudiado, la educadora al restringir la actividad del niño y limitar su capacidad creadora e iniciativa no está cumpliendo con este principio metodológico que menciona la autora.



La participación y el rol activo de estos niños, se está viendo limitado en el contexto del aula debido a la falta de inclusión por parte de la educadora en el desarrollo de las actividades. Sin embargo, esta situación es más marcada con J y C, cuyo interés

y necesidades no están siendo tomadas en cuenta por la educadora. No así con W que recibe otro tratamiento en las actividades; la educadora procura que W participe y demuestre lo que sabe pues lo pone de ejemplo antes los demás niños.

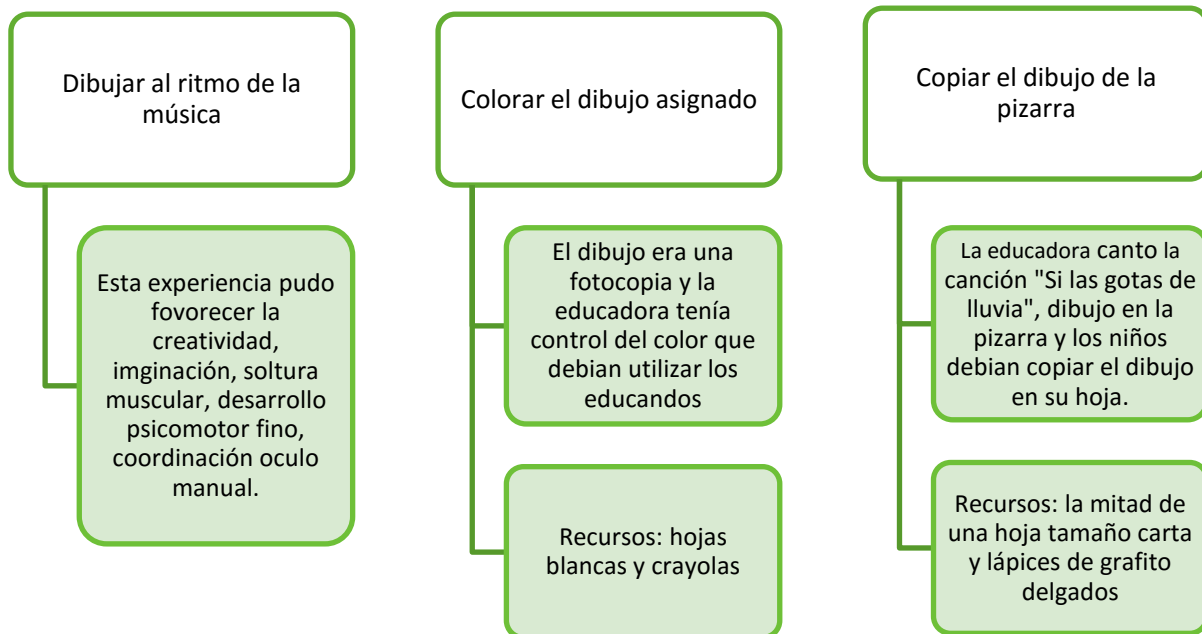
Tratando de profundizar en la aplicación de estrategias por parte de la educadora, el dibujo es una excelente estrategia para el desarrollo de la creatividad, el dominio motor fino, la imaginación, el amor al arte, además de ser una actividad placentera en el infante. Sin embargo, el procedimiento que utilizaba la educadora, lejos de promover una experiencia de aprendizaje provechosa se convirtió en una actividad limitante para la creatividad y la imaginación.

Un dibujo previamente diseñado no es del todo negativo -sin caer en el abuso de este recurso- pero el control ejercido por la educadora para la utilización de las crayolas y los colores limitaba en gran medida la expresión espontánea de los niños y las niñas, hablando en general, pero especificando a los niños del estudio esta actividad no estaba dando respuesta a sus particularidades por el hecho de que los tres niños tenían dificultad para sujetar la crayola aunque ésta fuera adecuada por su tamaño y grosor pero los espacios del dibujo eran muy pequeños y el interés de la educadora era que los niños colorearan sin salirse de los espacios.

La expresión plástica se convierte en una de las actividades más enriquecedoras al integrar entorno a ella procesos perceptivos, creativos, motrices y de atención que sirvan como soporte de importantes aprendizajes futuros, además de ser muy gratificantes y deseadas por los pequeños.
(Revilla s.f pág. 3)

No cabe duda que la estrategia es pertinente para favorecer el aprendizaje de los niños en la etapa infantil. El hecho es que J y C no estaban participando plenamente de este tipo de actividades. La percepción de la educadora acerca de las capacidades de estos niños es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por consiguiente en las estrategias que propone, de lo contrario los niños hubiesen recibido sus materiales en las actividades de expresión gráfica consecuente a esta.

Por lo antes expuesto conviene profundizar en la estrategia que la educadora utilizó en las actividades gráficas en los siguientes días observados y reflexionar en qué medida pudiese haber favorecido el aprendizaje de los niños.



La ilustración muestra la estrategia y los recursos utilizados cada día. Como consecuencia de la estrategia en las actividades de expresión gráfica o “dibujo creativo” las siguientes situaciones tampoco hubiesen favorecido en mayor medida a los niños porque la estrategia en sí, ubica al educando en un rol pasivo, repetidor de un modelo, no como protagonista de su propio aprendizaje y proceso creativo; además que los recursos utilizados no fueron los más adecuados debido al tamaño de las hojas (la mitad de una hoja tamaño carta para cada niño) y los lápices de grafito delgados utilizados como recurso. En contraste con la actividad del dibujo al ritmo de la música se pudiese potenciar esta estrategia con la variación de las técnicas grafo-plásticas.

Haciendo referencia al contexto internacional, la convención de los derechos del niño y la niña en 1990, expresa acerca de los niños con discapacidad, en el artículo 23 que el niño mental o físicamente incapacitado deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

Continuando en el marco internacional, el punto 2 de la Declaración de Salamanca (1994) expresa que cada niño y niña posee características y necesidades que le son propias; asimismo que en los programas aplicados se tome en cuenta toda la gama de las diferentes características y necesidades; agrega que la pedagogía utilizada se centre en el niño y en satisfacer sus necesidades.

La responsabilidad de adecuar el currículo a estas necesidades es del docente-educador, quienes desarrollamos las estrategias para su aplicación. Es también nuestra responsabilidad estar al tanto de la condición de salud de los niños que atendemos para garantizar las mejores decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En la Conferencia Internacional de Educación (CIE), realizada en 2008, en Santiago de Chile, describieron que uno de los obstáculos actuales en la educación inclusiva es la permanencia de actitudes sociales negativas y prácticas discriminatorias, además del desfase de los principios adoptados y prácticas existentes.

Sin lugar a duda hemos tenido grandes cambios y avances en lo que respecta a la educación inclusiva. La flexibilidad y la visibilización de la niñez con necesidades educativas especiales (nee) en el contexto del aula infantil es uno de los avances más significativos. Pero el reto continúa en erradicar esas prácticas discriminatorias que minimizan las capacidades del niño y la niña. La expresión *“ellos no pueden”* es un ejemplo de tal discriminación y exclusión.

Por supuesto que este fenómeno discriminatorio es tratable en la medida que adoptemos una perspectiva renovada de los niños y niñas con nee y de su potencialidad que yace en la espera de un educador que se interese por descubrirlo.

Lo antes mencionado coincide con lo planteado por la directora general de la UNESCO Irina Bokova, ya que explica que el hecho que los niños y niñas con discapacidad asistan a la escuela no basta, es necesario centrarse en la calidad de la educación que se les brinda y la pertinencia de los aprendizajes. Afirma que: *“Debemos centrarnos aún más en los docentes y los educadores como factores de cambio en general”* (Bokova, 2015: pág. 4).

En síntesis, las estrategias que utiliza la educadora para promover el aprendizaje de los niños, están más enfatizadas al niño W, pues la utilización de estrategias es constatare para la participación y construcción de sus aprendizajes. En cambio, con los niños J y C esta atención está más relacionada con los momentos de aseo, alimentación y descanso. Siendo así que las estrategias que utiliza la educadora no están promoviendo el proceso de aprendizaje en los niños J y C.

3. Propósito número tres

Competencias desarrolladas por los niños con nee asociada a discapacidad atendidos en la I etapa.

Además de las competencias desarrolladas por los niños se conoció sobre las Necesidades educativas especiales (NEE) asociada a discapacidad que presentan los niños, instancia que dio el diagnóstico, atención psicopedagógica que reciben en algún otro centro, así como las evaluaciones realizadas por la docente, entre otros aspectos que ayudan a comprender el desarrollo de competencias alcanzadas por los niños.

N1W

W, nació en mayo del año 2011. En la entrevista el padre manifestó que su hijo fue diagnosticado con Estrabismo, Trastorno de la conducta y posteriormente fue emitido un documento donde se anota como posible síndrome de Asperger, sin embargo, no fue confirmado. El niño ha sido atendido en el Instituto Médico Pedagógico Los Pipitos, lugar donde recibieron el diagnóstico y asiste a sus terapias. No asiste a otro centro para recibir otro tipo de terapias. En el archivo del niño hay copias de las valoraciones brindadas por los médicos. En el documento emitido en noviembre del año 2013 se anota un dato importante escrito como “antecedente de madre del niño con Autismo” sin embargo, no hay en ningún escrito de este archivo un diagnóstico por Autismo o síndrome de Asperger.

N2J

Según expresó la madre, desde el nacimiento en junio del año 2011, el niño ha tenido una serie de valoraciones por médicos debido a su estado de nutrición y signos de alarma en su desarrollo. Nació por cesaria y poco tiempo después fue diagnosticado con el Síndrome de Dandy Walker. Síndrome que afecta las habilidades motoras y de lenguaje en el desarrollo del individuo.

La madre del niño refirió haber acudido a diversos médicos para saber más información acerca de este diagnóstico, que fuera emitido por un radiólogo y corroborado por dos médicos más de clínicas privadas. Posteriormente los médicos informaron a la mamá del niño que tendría afectaciones motoras y de lenguaje debido al síndrome. A la edad de dos años en el centro Pedagógico Los Pipitos, fue realizado un examen audiológico del cual el resultado fue normal en ambos oídos. Descartando así la posibilidad que el retraso en el lenguaje fuera por pérdida auditiva.

La madre del niño expresó haber recibido muchas valoraciones por los médicos, pero no se daría por vencida hasta conseguir avances con su hijo. Al cumplir los dos años de edad, el pediatra le informó que el niño tenía un retraso motor y le sugirió llevarlo a un centro para recibir terapia, a esta edad el niño tenía dificultades para coordinar movimientos, se caía porque tropezaba con sus propios pies, se le dificultaba subir y bajar escalones, además de la dificultad para realizar movimientos finos, según relató la mamá.

N3C

El niño nació en junio del año 2011. En la entrevista a la madre, reseñó que el niño fue diagnosticado con Autismo Infantil, emitido por el Centro Pedagógico Los Pipitos en marzo del año 2015, a la edad de 3 años y 9 meses. En el expediente del niño resguardado en la dirección del centro se encuentran los documentos escritos y valoraciones médicas de un examen audiológico que dio como resultado normal en ambos oídos. Además, un documento del Centro de Salud Pedro Altamirano con el diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista.

b) Instancia que dio el diagnóstico

En el caso del W y el niño C, ambos recibieron sus diagnósticos en el Centro Médico Los Pipitos. En cambio, el caso J su diagnóstico lo realizó el médico de una clínica privada (la madre expresó no recordar el nombre de la clínica).

Actualmente los niños J y C asisten a Psicodanza, todos los sábados por la mañana a una sala del Recinto Universitario Ricardo Morales Avilés de la UNAN-MANAGUA. Es una terapia con música para niños de 4 a 13 años de edad con cualquier discapacidad que se reúnen con maestros instructores. *“El principal propósito es disfrutar de la música, que se relajen y se muevan libremente, al niño le encanta”* expresó la mamá de J. Adicionalmente J asiste al centro “Los mimados” donde recibe terapia con caballos (equino terapia), más terapias de relajación y concentración.

La mamá de C, explicó que el niño asiste a las terapias del centro Los Pipitos, que consisten en terapias grupales, de lenguaje y comunicación. De momento ese es el lugar que considera adecuado para tener al niño porque es una vez por semana en cambio las terapias en Los Pipitos, son citas dispersas y por poco tiempo. Por otro lado, el papá de W mencionó que el niño no asiste a otro centro para ser atendido únicamente el Centro Médico Los Pipitos.

El padre de W, expresó que la educadora no brinda ningún tipo de recomendaciones para atender al niño en casa y reforzar sus aprendizajes, refiere que la persona que brinda recomendaciones es la directora, principalmente para llevar al niño a las terapias.

De igual manera la madre del niño J expresó no recibir ninguna recomendación por parte de la educadora. Textualmente dijo *“Ninguna. La verdad ella no da recomendaciones, lo cual es una limitante porque pasa todo el día con el niño”*. Agregó que la persona que brinda recomendaciones es la directora, principalmente le recuerda que deben ir a las terapias, los motiva para seguir llegando al CDI y toda recomendación brindada por los médicos sea informada al centro.

La madre de C, expresó que la educadora de I nivel, no brinda ninguna recomendación. Agregó que al inicio del año 2015 C, llegaba a casa con algunas tareas, como enrollar papeles, le mandaba a decir cómo tenía que hacer la tarea con el niño. Después ya no siguieron llegando tareas, fue cuando confirmó del cambio de educadora. Después de esto ninguna recomendación le brindaron. En cambio, la directora es constante en sus recomendaciones según expresó la mamá.

Los niños W y J, ingresaron al centro, al grupo de infantes, cuando tenían dos años. En cambio, C inició en el centro infantil en el grupo de I nivel con tres años. Tanto el padre de W, como la mamá de J y C expresaron sus intenciones de dejar a los niños en el centro hasta concluir el preescolar.

Los padres de familia describieron los avances de los niños con entusiasmo mencionando lo siguiente:

W, aprendió a caminar después de haber entrado al centro (cumplido los dos años), el padre consideró como avance el cambio en la conducta *“ahora es más tranquilo, antes se alteraba mucho por todo, ya no pelea con los demás niños, se integra mejor a las actividades y participa”*, mencionó el papá.

La mamá del niño J, expresó que ha tenido pocos avances pero que para ella son muy significativos. Al llegar al CDI, el niño empezaba a caminar, con dos años cumplidos esta situación fue un reto, contó la mamá pues los niños a esta edad ya caminan. *“Las maestras tenían que andar detrás de él porque a cada momento se caía”* mencionó la mamá; *“Pero cuando por fin caminó, fue un gran avance”* agregó.

Esto fue lo que la madre comentó en la entrevista, como uno de los avances que ha tenido el niño: *“Dejó de pelear, eso fue un gran logro”*. La mamá comentó que el niño pasaba la mayor parte del tiempo ansioso, generalmente mordía una de sus manos, cuando se adaptó y logró mayor independencia de moverse en el aula, surgieron algunas dificultades; el niño peleaba con sus compañeros del salón, a una niña en particular le halaba el cabello y la mordía.

“Todos los días las maestras me ponían quejas del niño porque mordía y pegaba. Pasamos un año en esta situación hasta que por fin dejó de pelear” afirmó la mamá.

La madre describió que J, había alcanzado logros en el lenguaje, después de la intervención que hicieran estudiantes practicantes de la UNAN-MANAGUA de la Carrera de Educación Infantil. La mamá del niño expresó que las estudiantes dejaron por escrito una serie de recomendaciones que ella siguiera en casa, pero que en el centro no se habían dado seguimiento, porque personalmente preguntó al respecto y la educadora de I nivel desconocía esas recomendaciones. Cabe señalar que las estudiantes entregaron una copia del documento al centro infantil en el cual se registra con detalles el proceso de la intervención, resultados y recomendaciones a las educadoras.

Actualmente, la madre del niño considera como un avance que J, preste más atención, esté más tranquilo, no pelee con los demás niños y niñas, haya mejorado en la coordinación al caminar y comunique sus necesidades con gestos, aunque todavía no con lenguaje oral.

En cuanto al niño W, la mamá considera que han logrado muchos avances en el niño sobre todo que ahora interactúe más con los niños y niñas del salón y otros, expresa algunas palabras y repite muchas palabras. Para la mamá de este niño es muy significativo el hecho que interactúe con otros niños, asimismo mencionó que actualmente sostiene por un poco más de tiempo la mirada, situación que antes no lograba hacerlo.

Durante la entrevista, la madre comentó haber recibido apoyo y recomendaciones de una estudiante que realizara sus prácticas en el centro en los meses de abril y mayo del año pasado 2015. La estudiante era de la carrera de Educación infantil de la UNAN Managua. Valoró de muy positivo su trabajo, porque el niño recibió atención personalizada al menos por un tiempo que sirvió de ayuda en algunas de sus necesidades. Al igual que el otro caso, esta estudiante dejó recomendaciones que la familia del niño todavía sigue poniendo en práctica. Cabe señalar que esta intervención por parte de la estudiante se realizó para fortalecer el desarrollo motor fino del niño, según describió la mamá y se confirmó con el documento escrito dejado por la estudiante en el centro.

Los padres consultados coinciden cuando expresan que la principal motivación de llevar a sus hijos al centro infantil era la de compartir tiempo e interactuaran con otros niños y niñas de su edad. A esta idea se agregó la recomendación dada por los médicos. Las madres de J y C hicieron énfasis que ellos como los demás niños tienen todo el derecho de asistir a la escuela y recibir educación

El siguiente aspecto es en relación con la valoración a la atención que han recibido sus hijos en el centro:

El papá de W consideró que la atención que recibe el niño es buena, *“no nos podemos quejar”*, manifestó. Por su parte la madre del niño J considera que las educadoras han tenido mucha paciencia para atenderle al niño, valora ese aspecto como positivo, sin embargo, percibe indiferencia en la educadora que atiende al niño en I nivel, puesto que no comunica nada del niño y tampoco es afectuosa con él. La madre expresó lo siguiente: *“Lo cuidan, pero no le prestan atención suficiente, él necesita al menos un ratito, que la maestra lo atienda solo y no lo hace”*.

La valoración de la mamá del niño C respecto a la atención que han recibido del centro es positiva, en tanto su principal interés es que lo traten bien. De forma textual mencionó *“A mí me interesa que lo traten bien, no les puedo exigir más porque ellos son muchos, solo que lo traten bien”*.

Concerniente al involucramiento de los padres de familia en el centro y con sus hijos mencionaron, no faltar a las reuniones, entregar los materiales que solicitan, ayudarle al niño en las tareas que envían y en todo lo que sea necesario aun en fines de semana.

Finalmente los consultados expresaron sus recomendaciones a las educadoras de la siguiente forma: El padre de W y la mamá de C no brindaron ninguna recomendación. La madre de C consideró que su hijo puede seguir avanzando en el aprendizaje a su ritmo por ende no deja ninguna sugerencia. En cambio, la mamá de J fue explícita al mencionar:

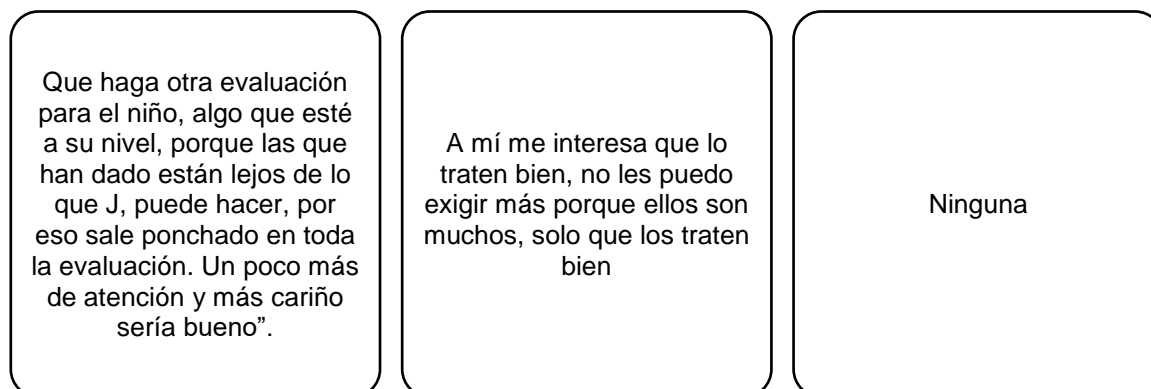
“Que las evaluaciones lo hagan diferentes, para los niños que son especiales. No puede ser que la evaluación sea la misma para ellos. Por eso J, sale mal, ponchado en todo, porque nada de lo que está ahí puede por su problema. Que los atiendan de forma personal al menos una hora, para apoyarlo y que nos digan que actividades hacen aquí, para hacerlo en la casa también” concluyó la mamá.

Preciso recapitular lo planteado anteriormente:

Tanto el padre como las madres coinciden al mencionar que no reciben ningún tipo de recomendación por parte de la educadora para apoyar a sus hijos en casa. De igual forma coinciden recibir por parte de la directora algunas recomendaciones como: no faltar en las terapias, llegar a reuniones, entregar al centro copias de las recomendaciones médicas y tener mucha paciencia con los niños.

Una fuente expresó que, aunque el niño reciba atención en otro centro las recomendaciones de la educadora eran de mucha importancia. Aunque valoran positiva la atención que reciben, la expectativa de una de las madres es más alta puesto que espera que el niño reciba cada día al menos un corto tiempo para atender sus necesidades. En cambio, las otras personas consultadas consideran estar bien con la atención que reciben.

Es de mucha importancia hacer notar la perspectiva que tienen los consultados acerca del trabajo de la educadora y cómo podrían mejorar la atención a los niños. Sus respuestas son de mucho valor para comprender el fenómeno desde la perspectiva de los padres de familia. Aquí las recomendaciones que hicieron los padres a la educadora:



La primera respuesta tiene un valor trascendente debido a que esta persona considera que la forma como evalúan al niño no está respondiendo a sus necesidades por el hecho que los aspectos contemplados en esta evaluación están muy por encima de las capacidades del niño. En cambio, cree conveniente hacer otra evaluación. Entonces estaremos frente a la necesidad de una madre de familia que considera oportuno hacer una adecuación al proceso, no solo de la evaluación sino de toda la atención que recibe este y otros niños con necesidades educativas especiales y discapacidad.

Para Solner y Thousand (1995) las adecuaciones curriculares son acciones más profundas que proponer una oferta educativa carente de aprendizajes significativos o de acoger pasivamente en el aula a estudiantes que no progresan académica y socialmente. Estas procuran el desarrollo de las potencialidades que cada uno de los educandos. No se trata de pensar que las adaptaciones curriculares individuales son un obsequio que se le da al que “le cuesta aprender” o al que aprende rápidamente, sino por el contrario, son una digna propuesta de trabajo que respeta “al sujeto que aprende”.

Estas adecuaciones suponen llevar a cabo un conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa, (incluida la evaluación) con el objetivo de facilitar que cada estudiante pueda alcanzar sus competencias (aunque difieran de los del grupo) con el mayor grado posible de participación en el aula.

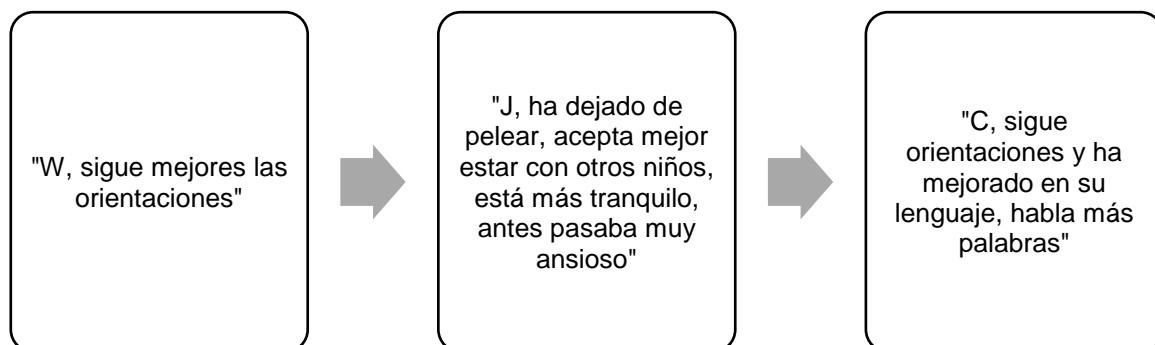
La finalidad de dicha adecuación tiene una doble vertiente. Por un lado, la creación de las condiciones idóneas que hagan posible el desarrollo del programa en el aula, incluido aquello que precisan un educando con necesidades educativas especiales o discapacidad; por tanto, estaría el hecho de garantizar que los sujetos que requieran una adecuación del currículo, no sea ajenos al grupo de aprendizaje sino parte esencial del mismo, de manera que participen activamente en las actividades comunes para todo el grupo en la medida de sus posibilidades.

Por otro lado, la segunda respuesta que hiciera la mamá del otro niño, está relacionada a la parte socio-afectiva. Claramente es consciente que el niño requiere de otro tipo de atención más personalizada y adecuada a sus necesidades, sin embargo, su principal necesidad radica en la forma cómo son tratados o mejor dicho la relación educadora-niño, fundamental desde su perspectiva.

¿Qué pasaría si lográramos obtener una fusión de estos dos aspectos señalados por estas dos madres? Atender las necesidades de los niños y a la vez hacerlo con afectividad; podría ser el resultado para conseguir una mejor atención a estos niños.

El planteamiento que hace la madre acerca de la afectividad en la atención a los niños, concuerda con el expresado por la directora en diferentes ocasiones, pues considera que lo principal para los niños con discapacidad es sentirse queridos, recibir afecto y paciencia por el adulto mientras el niño va logrando paulatinamente sus aprendizajes.

Los padres de familia mencionaron que los avances de sus hijos han sido:



Para los padres de familia, estos avances representan lo más significativo para ellos.

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación realizada por la educadora a los niños; así mismo se incluye la valoración y resultados producto de los momentos de observación. De aquí en adelante me voy a referir a los Ámbitos de aprendizaje con sus siglas: Ámbito Comprensión del Mundo: **CM**; Ámbito Formación personal y social: **FPS**; Ámbito Comunicación: **C**.

Para valorar el logro de las competencias, se debe partir de las Evidencias de aprendizaje, para este caso se consideraron las Evidencias de aprendizajes programadas en los meses correspondientes al IV corte evaluativo (septiembre, octubre y noviembre).

Instrumento de Evaluación de los aprendizajes, correspondiente al VI corte evaluativo

Resultados de la evaluación del niño W.

| | ítems | Evaluación VI corte evaluativo | Resultados de la evaluación N1W | Observación |
|-----------------------|-------|---|--|--|
| Ámbito C.M | 1 | Conoce y practica los conceptos: mucho, pocos y ninguno | AE | Utiliza los conceptos para referirse a situaciones |
| | 2 | Conversa y reconoce fenómenos naturales | AE | Los menciona además algunas características de cada uno |
| | 3 | Reconoce y menciona los elementos que conforman la naturaleza: agua, aire, tierra | AE | |
| | 4 | Reconoce y menciona los estados del agua | AE | Mencionó los estados del agua, pero no los reconoce. Se observó que lo menciona de memoria |

| | ítems | Evaluación VI corte evaluativo | Resultados de la evaluación N1W | Observación |
|--|-------|--|--|---|
| | 5 | Conversa y reconoce los astros: sol, luna, estrellas | AE | Lo realiza sin ninguna dificultad |
| | 6 | Conversa y reconoce las fases de la luna | AA | No se observó |
| | 7 | Conversa y menciona los planetas del sistema solar | AE | Mencionó cada uno. |
| | 8 | Conversa acerca de los viajes espaciales | AE | No se observó, tampoco expresó al preguntarle |
| | 9 | Conoce y menciona los días de la semana | AE | Se observó que los menciona y los utiliza para expresar algunas situaciones |
| | 10 | Conoce y menciona los meses del año | AE | Mencionó cada uno de los meses |
| | 11 | Conoce las nociones de tiempo: ayer, hoy, mañana. Antes y después Invierno, verano | AE | Lo hace y las utiliza para referirse a ciertas situaciones. "Ayer fui al parque" El concepto antes y después no los reconoce. Distingue invierno de verano |

| | ítems | Evaluación VI corte evaluativo | Resultados de la evaluación N1W | Observación |
|----------------------|-------|---|--|---|
| Ambito C. | 1 | Conoce y dibuja algunos instrumentos musicales | AA | Reconoce los instrumentos, pero aún está en etapa del garabateo. |
| | 2 | Escucha cuentos y menciona palabras desconocidas | AE | Escucha con atención en las actividades |
| | 3 | Menciona palabras de un poema | AE | Se observa una buena capacidad de memoria para memorizar poemas y canciones. |
| | 4 | Forma oraciones con palabras dadas | AE | Lo hace al hablar de las cualidades de un objeto. Por ejemplo, pelota: la pelota es grande. |
| | 5 | Reconoce palabras desconocidas de tres palabras dadas | AE | Este ítem no se observó pues la educadora no aclaró de qué se trata. |
| | 6 | Realiza trazos y garabatos | AA | Lo hace, aunque se muestra impaciente en este tipo de actividades, tiene mucha dificultad para tomar la crayola, lo hace en forma de martillo y los trazos son ligeros sobre la hoja. |
| | 7 | Escucha cantos y dibuja con creatividad | AA | Se observó la misma situación. |

| | ítems | Evaluación VI corte evaluativo | Resultados de la evaluación N1W | Observación |
|--------------------------|-------|---|--|--|
| Ambito F.P. S | 1 | Conversa y reconoce animales peligrosos | AE | Lo hizo |
| | 2 | Conversa acerca de algunas plantas peligrosas | AE | Menciona que hay cosas peligrosas, aunque no especifica acerca de plantas. |
| | 3 | Conversa y menciona algunas sustancias tóxicas | AE | No mencionó nada |
| | 4 | Reconoce y menciona medidas para evitar situaciones de riesgo | AE | Lo hizo con este ejemplo "No tocar la cocina" te quema" |
| | 5 | Reconoce y menciona objetos peligrosos | AE | Lo hizo. Mencionó Cuchillos, tijeras y cocina. Esta actividad fue evaluada directamente por la educadora y se observó el proceso |
| | 6 | Conversa acerca de la seguridad personal | AE | Se observó durante las conversaciones con la educadora |

Como se aprecia los resultados de la evaluación se encuentran en la escala Aprendizaje Alcanzado (AA) y Aprendizaje Excelente (AE). Sin embargo, algunos ítems no se valoraron porque no están claros como el número 5 del ámbito de Comunicación. Al preguntar a la educadora por este ítem, no respondió.

Llama mucho la atención que, en este caso, los resultados son satisfactorios, aunque se observara dificultades en el niño para realizar algunas de las actividades. Como, por ejemplo, colorear, trazar (desarrollo motriz fino) sobre todo por la utilización de la crayola. Aunque este aspecto no se registra en la evaluación, es fundamental mencionarlo pues es parte del aprendizaje y de la forma cómo se evidencian, sobre todo porque se identifica en qué aspecto el niño tiene dificultades para adecuar las estrategias a sus necesidades.

La valoración del padre acerca de los avances del niño coincide en muchos de los aspectos que se observaron en W. Es participativo, está atento y se involucra de forma activa a los procesos que se desarrollan en el aula. Cabe señalar que al momento de la revisión documental acerca de los antecedentes médicos del niño, no existe una confirmación médica del síndrome Asperger en este caso. Sin embargo, al inicio del estudio se encontraba entre la lista de los niños catalogado como “niño especial” por las educadoras y directora (así fue expresado, al referirse al niño).

Muchos de los comportamientos de W, no coinciden con el síndrome de Asperger como, por ejemplo: los niños con esta condición tienen dificultades para interactuar socialmente, poco contacto visual con las personas, movimientos estereotipados y acciones repetitivas, entre otras. Sin embargo, estos comportamientos no se observaron en W. Este planteamiento se vincula con la percepción de la educadora – como mencioné en el objetivo anterior- la educadora consideró que el niño “no tiene nada”. Esta situación podría estar favoreciendo al niño, pues en definitiva la atención que recibe de su educadora ha favorecido sus aprendizajes.

Se evidencia que el niño está alcanzando competencias de los tres ámbitos a desarrollar. En el ámbito de FPS demuestra haber alcanzado cierta independencia por la utilización del baño, la autorregulación de sus emociones es otra evidencia de este ámbito.

En el ámbito de C, se evidencia un buen desarrollo, amplía progresivamente su lenguaje, comunica sus necesidades e interés, asimismo opina acerca de los intereses de otras personas. Su comunicación se hace evidente en otras formas como la música y los gestos. Conversa con iniciativa tanto con sus pares, como con adultos.

En el ámbito de CM, igualmente evidencia el logro de las competencias, es frecuente que hable de los objetos y situaciones a su alrededor, constantemente se muestra interesado en resolver problemas sencillos tanto de él mismo, como de otras personas. Discrimina sonidos, objetos, signos y palabras de su entorno cercano que le permiten interactuar con las personas a su alrededor.

Una valoración que enriquece y complementa lo antes planteado es, que la principal necesidad que se observó en W, se encuentra en el desarrollo motriz fino específicamente en la presión y fluidez de los trazos. La utilización de los recursos gráficos es un desafío para el niño al momento de desarrollar las actividades. No obstante, esta situación podría ser superada con ejercicios que favorezcan el tono muscular y la presión de la mano, para que el niño tenga un mejor dominio de la mano y los dedos que faciliten mejor control gráfico.

Seguidamente, los resultados de la evaluación del niño J.

| | | Evaluación VI corte evaluativo | Resultados de la evaluación N2J | Observación |
|---------------|---|--|--|---|
| Ámbito C.M | 1 | Conoce y practica los conceptos: mucho, pocos y ninguno | AP | Los aprendizajes esperados propuestos, requieren de la comunicación verbal, de la cual J, aun no desarrolla |
| | 2 | Conversa y reconoce fenómenos naturales | AP | Hay ausencia del lenguaje oral |
| | 3 | Reconoce y menciona los elementos que conforman la naturaleza: | AP | No los menciona, pero los reconoce |

| | Evaluación VI corte evaluativo | Resultados de la evaluación N2J | Observación |
|---|---|--|--|
| | agua, aire, tierra | | |
| 4 | Reconoce y menciona los estados del agua | AP | Reconoce el agua, mostrando en sus pertenencias |
| 5 | Conversa y reconoce los astros: sol, luna, estrellas | AP | Reconoce la luna, el sol señalando con su dedo |
| 6 | Conversa y reconoce las fases de la luna | AP | Reconoce la luna |
| 7 | Conversa y menciona los planetas del sistema solar | AP | -- |
| 8 | Conversa acerca de los viajes espaciales | AP | -- |
| 9 | Conoce y menciona los días de la semana | AP | -- |

| | | Evaluación VI corte evaluativo | Resultados de la evaluación N2J | Observación |
|--------------|----|--|--|---|
| | 10 | Conoce y menciona los meses del año | AP | -- |
| | 11 | Conoce las nociones de tiempo: ayer, hoy, mañana. Antes y después Invierno, verano | AP | -- |
| Ámbito C. | 1 | Conoce y dibuja algunos instrumentos musicales | AP | Reconoce algunos instrumentos, pero no los dibuja |
| | 2 | Escucha cuentos y menciona palabras desconocidas | AP | Escucha cuentos permanece sentado y atento |
| | 3 | Menciona palabras de un poema | AP | -- |
| | 4 | Forma oraciones con palabras dadas | AP | -- |
| | 5 | Reconoce palabras desconocidas | AP | -- |

| | | Evaluación VI corte evaluativo | Resultados de la evaluación N2J | Observación |
|------------------|---|--|--|--|
| | | de tres palabras dadas | | |
| | 6 | Realiza trazos y garabatos | AP | Lo hace y se muestra interesado en este tipo de actividades. Utiliza bien la crayola alternado de una mano a otra, pero manteniendo la posición correcta de la crayola. Sus trazos son controlados |
| | 7 | Escucha cantos y dibuja con creatividad | AP | Se encuentra en la etapa de garabateo controlado |
| Ámbito F.P. S | 1 | Conversa y reconoce animales peligrosos | AP | Reconoce animales, pero no hace distinción con los peligrosos |
| | 2 | Conversa acerca de algunas plantas peligrosas | AP | Identifica las plantas, pero no cuales son peligrosas |
| | 3 | Conversa y menciona algunas sustancias tóxicas | AP | -- |
| | 4 | Reconoce y menciona medidas para evitar | AP | -- |

| | | Evaluación VI corte evaluativo | Resultados de la evaluación N2J | Observación |
|--|---|---|--|--|
| | | situaciones de riesgo | | |
| | 5 | Reconoce y menciona objetos peligrosos | AP | Se observó en una visita que esta actividad fue evaluada por la educadora, pero no fueron incluidos J y C en la actividad. |
| | 6 | Conversa acerca de la seguridad personal | AP | Durante las observaciones fue evidente que el niño no expresa ninguna palabra, pero trata de comunicar sus necesidades, a través de gestos y movimientos. Cuando quiere algo te toma de la mano y te lleva hasta el lugar, señalando lo que quiere o necesita. |

Como se evidencia los resultados se encuentran en la escala de Aprendizaje en Proceso (AP). Sin duda hay vínculo entre estos resultados y la opinión de la mamá del niño con respecto a la evaluación. Muchos de los aspectos que se incluyen en la evaluación no pueden ser valorados porque están por encima de las posibilidades del niño y muy alejadas a sus necesidades. Es por esa razón que los ítems que tiene este símbolo (--) no se incluyeron en las valoraciones.

La principal necesidad del niño se encuentra en la Comunicación oral. La ausencia significativa del lenguaje oral es una particularidad de la condición del niño -por el síndrome- sin embargo, para el logro de las competencias del ámbito de Comunicación existen otras formas de potenciar este ámbito. El ítem 3, 4 y 5 del ámbito de C, no están acordes a las necesidades del niño. Estos ítem son la evidencia que no existe adecuación en este elemento curricular, me refiero a la evaluación.

Los ítems 7 y 8 del ámbito CM nos invitan a una valoración reflexiva de los contenidos que se abordan con los niños y niñas sobre todo con aquellos con nee

asociadas a discapacidad. Es fundamental preguntarnos como educadores-docentes, qué necesita saber el niño- la niña para favorecer sus aprendizajes.

No podemos obviar la estrecha relación entre los contenidos y lo que se va a evaluar. Si bien es cierto la educadora desarrolló estos temas ¿qué valor significativo tienen para las necesidades de este niño? El lenguaje oral es una de las necesidades evidentes de J, “conversar y mencionar planetas, viajes espaciales, meses del año, días de la semana”, es otra evidencia de la necesidad urgente de realizar adecuaciones curriculares.

Para la experta maestra Moreira, las adecuaciones deben ser Académicamente funcionales, es decir que los contenidos a tratar sean relevantes para el niño o niña. Agrega que, es indispensable conocer el potencial de estos niños para que, a través de sus intereses se haga la intervención de forma planificada e intencionada.

En el ámbito de FPS, los ítems 3 y 4, están relacionados con el desarrollo del lenguaje por la forma de evaluar este aspecto, ya que es a través de la expresión oral. Este es otro ejemplo donde se evidencia la necesidad de adecuar la evaluación.

Durante las observaciones fue evidente que el niño trata de comunicar sus necesidades, a través de gestos y movimientos. Cuando quiere algo te toma de la mano y te lleva hasta el lugar, señalando lo que quiere o necesita. Esta forma de comunicación gestual se necesita fortalecer para que el niño interactúe más con la educadora. La comunicación ha sido hasta ahora para atender necesidades de cuidado, alimentación y aseo en el niño, lo cual no es suficiente para el ambiente del aula donde el educador/educadora debe mediar procesos de aprendizaje con sus educandos.

Particularmente J, tiene mucho interés en los juegos de construcción (bloques, rompecabezas) este interés se puede potenciar para desarrollar otras habilidades y destrezas en el niño. Fortalecer la coordinación para realizar movimientos finos y demás habilidades que le permitan a largo o mediano plazo una mejor independencia. En diferentes ocasiones se observó que al niño le dan de comer en la boca, cuando en realidad lo puede hacer por sí solo. Este y otros momentos de cuidado son los que se observaron con J.

Resultados de la evaluación del niño C.

| | | Evaluación VI corte evaluativo | Resultados de la evaluación N3C | Observación |
|-----------------------|---|---|--|---|
| Ámbito C.M | 1 | Conoce y practica los conceptos: mucho, pocos y ninguno | AP | No reconoce los conceptos |
| | 2 | Conversa y reconoce fenómenos naturales | AP | Se observó que responde a preguntas sencillas, estos conceptos no los conoce y no conversa. |
| | 3 | Reconoce y menciona los elementos que conforman la naturaleza: agua, aire, tierra | AP | Los menciona y los reconoce |
| | 4 | Reconoce y menciona los estados del agua | AP | Reconoce el agua, mostrándolo en sus pertenencias |
| | 5 | Conversa y reconoce los astros: sol, luna, estrellas | AP | Reconoce la luna, el sol y las estrellas. Señala con su dedo |
| | 6 | Conversa y reconoce las fases de la luna | AP | Reconoce la luna |
| | 7 | Conversa y menciona los | AP | -- |

| | | | | |
|------------------|----|---|----|--|
| | | planetas del sistema solar | | |
| | 8 | Conversa acerca de los viajes espaciales | AP | -- |
| | 9 | Conoce y menciona los días de la semana | AP | -- |
| | 10 | Conoce y menciona los meses del año | AP | |
| | 11 | Conoce las nociones de tiempo: ayer, hoy, mañana. Antes y después Invierno, verano | AP | -- |
| Ámbito C. | 1 | Conoce y dibuja algunos instrumentos musicales | AP | Reconoce algunos instrumentos, pero no los dibuja |
| | 2 | Escucha cuentos y menciona palabras desconocidas | AP | Escucha cuentos permanece sentado y atento en un tiempo de 2 a 4 minutos. Luego sus momentos de atención son dispersos |
| | 3 | Menciona palabras de un poema | AP | Expresa algunas palabras cuando se le pide, el niño repite las palabras después de la pregunta. Repite la misma pregunta |

| | | | | |
|----------------------|---|---|----|--|
| | | | | Cabe mencionar que tiene muy poco contacto visual |
| | 4 | Forma oraciones con palabras dadas | AP | -- |
| | 5 | Reconoce palabras desconocidas de tres palabras dadas | AP | -- |
| | 6 | Realiza trazos y garabatos | AP | Lo hace sujetando con mucha suavidad la crayola con buena posición, pero sus trazos son ligeros sobre la hoja. Al trazar no hay presión ni fluidez |
| | 7 | Escucha cantos y dibuja con creatividad | AP | Se encuentra en la etapa de garabateo controlado |
| Ámbito F.P. S | 1 | Conversa y reconoce animales peligrosos | AP | Menciona el nombre de algunos animales y reconoce otros. No distingue de los peligrosos |
| | 2 | Conversa acerca de algunas plantas peligrosas | AP | Identifica plantas y árboles, pero no distingue entre los peligrosos |
| | 3 | Conversa y menciona algunas sustancias tóxicas | AP | -- |

| | | | |
|---|---|----|---|
| 4 | Reconoce y menciona medidas para evitar situaciones de riesgo | AP | -- |
| 5 | Reconoce y menciona objetos peligrosos | AP | Identificó algunos objetos que se mostraron, pero no los peligrosos. El niño no fue incluido cuando la educadora realizó la actividad para evaluar este aspecto. |
| 6 | Conversa acerca de la seguridad personal | AP | En las observaciones se evidenció poca comunicación oral. Al realizar preguntas su respuesta es la misma pregunta. Sin embargo, en dos ocasiones pregunté acerca del personaje que tenía su camiseta y contestó con un gesto sorprendido: "hombre araña". Refiriéndose al "hombre araña" de su camiseta. Al preguntar por su mamá contestó: "tabajo". A la mayoría de las preguntas contesta "sí" o la misma pregunta. Cabe notar que mostró mucho interés por comunicarse con los demás niños y niñas, pero poca iniciativa para comunicarse con la educadora. |

Los resultados de la evaluación del niño se encuentran en la escala Aprendizaje en Proceso (AP). Existe una relación con los aspectos que se abordaron en el caso anterior, sobre todo lo relacionado al ámbito de Comunicación. Por sus características los niños con espectro Autista tienen trastornos de lenguaje y la comunicación, sin embargo, por ser el autismo más leve en su tipo el lenguaje y la comunicación se mejora con el desarrollo del individuo.

Los ítems derivados del ámbito de C, es otro indicio que está faltando adecuar este elemento curricular. Durante las observaciones se registró mucho interés de parte del niño de comunicarse con las personas, podemos interpretarlo como positivo porque el ámbito de comunicación está emergiendo. Cabe señalar que es un interés del niño, es iniciativa del niño para comunicarse con sus pares. No así con la educadora, del cual muestra poca iniciativa para hacerlo.

El ítem 4 del ámbito de FPS es una muestra de los ítems más complejos para este caso en particular.

| | | | |
|------------|----------|--|-----------|
| FPS | 4 | Reconoce y menciona medidas para evitar situaciones de riesgo | AP |
|------------|----------|--|-----------|

Para el infante -individuo- con espectro autista, el uso del recurso visual es indispensable. Dicho recurso visual podría ser utilizado como otra forma para que el niño responda a las preguntas y por ende tenga otro tipo de resultado en la evaluación. De ser posible el ítem debería mencionar solo uno de las evidencias; Reconocer es el más acertado para utilizar con el niño.

En el módulo “Estrategias para el desarrollo de la educación incluyente” (s.f) se menciona que en algunos casos será necesario eliminar indicadores que aparecen en el currículo por ser complejos o por su poca utilidad práctica y será necesario incluir otros, no importando que sean distintos a sus compañeros. Se agrega lo siguiente: “Siempre que se pueda se debe escoger indicadores prácticos, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o al menos aplicables lo más pronto posible y secuenciarlos en orden creciente de dificultad” (Tijerino, Pilarte s.f, pág 32)

El niño C, está alcanzando competencias, a su ritmo, pero lo está logrando. Su principal necesidad se encuentra en el ámbito de Comunicación. Es necesario potenciar otras formas para que comunique sus vivencias, gustos y necesidades; algunas de éstas se encuentran mencionadas en el documento o programa curricular de I nivel en la competencia 2 de este ámbito como son la gestual, musical y simbólica, necesarias para ofrecer al niño otras formas de expresión. En otros ítems se evidencia el mismo resultado que en el caso anterior, se necesita con urgencia adecuar este elemento del currículo. Analizar reflexivamente qué necesita el niño para potenciar sus habilidades y favorecer sus aprendizajes.

Para la experta consultada en el estudio, las adecuaciones se pueden realizar en común, por ejemplo, las áreas de comunicación, lenguaje y autonomía. Para favorecer sus potencialidades. Aunque, advierte que el objetivo no es sacar un

lenguaje oral o palabras en los niños o niñas, sino más bien favorecer la comunicación que le permita eventualmente un mejor desenvolvimiento.

En síntesis, para visualizar mejor las competencias que los niños están logrando se muestran a continuación por ámbito de aprendizaje, las competencias a desarrollar con los educandos y la valoración de la misma con respecto a cada niño

| Interrelaciones | Competencias | Aprendizajes esperados | N1W | N2J | N3C |
|------------------------|--|---|---|---|------------|
| Interrelación VI-FPS | Practica estilos de vida saludable que favorecen su bienestar personal, social y la convivencia armónica con su entorno para garantizar su seguridad y mejorar su calidad de vida. | Reconoce medidas de prevención y seguridad personal e identifica objetos y lugares peligrosos de su entorno | Se considera que ha logrado este aprendizaje esperado, por ende, favorece el logro de la competencia. | Por todo lo anteriormente planteado en ambos casos, los Aprendizajes esperados deben adaptarse por unos más sencillos, acorde a las necesidades de los niños. | |

| Interrelaciones | Competencias | Aprendizajes esperados | N1W | N2J | N3C |
|----------------------|---|--|---|-----|--|
| Interrelación XI - C | Interpreta mensajes corporales, orales y gráficos, así como textos escritos relacionados con hechos, situaciones de personas y provenientes de los medios de información y comunicación de su entorno | Amplía su producción lingüística mediante un nuevo vocabulario y el uso adecuado de expresiones al compartir experiencias obtenidas de su vida cotidiana | Se evidencia el logro de este Aprendizaje esperado. Asimismo, se amplía la posibilidad de lograr esta competencia | | En ambos casos, es indispensable ofrecer a los niños otras formas de comunicación, ya que la oral no se puede medir, tampoco puede estar sujeta a evaluación por la naturaleza de la condición física de vida de los niños. Sin embargo, se valora que esta competencia está emergiendo. |

| Interrelaciones | Competencias | Aprendizajes esperados | N1W | N2J | N3C |
|-----------------------|---|--|---|---|---|
| Interrelación XI – CM | Discrimina objetos, sonidos, signos y palabras de su entorno estableciendo relaciones de semejanzas y diferencias, causas y efectos; espacios y tiempo. | Reconoce relaciones de tiempo en diferentes situaciones de su vida cotidiana | Se evidenció este Aprendizaje esperado por ende la competencia se está logrando | De igual forma, considero indispensable proponer para los niños un Aprendizaje esperado acorde a sus necesidades. | En la práctica se debe ofrecer a los niños otras formas para que comuniquen y se evidencien los Aprendizajes esperados. |

Para profundizar en este aspecto del logro de las competencias en los niños y niñas, es oportuno discutir qué es un currículo por competencias y cómo se evidencia tal característica en el currículo actual.

El currículo por competencia es la combinación integrada de un saber, un saber hacer y un saber ser con los demás; que se ponen en acción para desempeño del individuo. En el currículo actual se menciona la siguiente definición:

La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones y productos (ya sean abstractos o concretos). En este sentido, se busca trascender de una educación memorística, basada principalmente en la reproducción mental de conceptos y sin mayor aplicación, a una educación que, además del dominio teórico, facilite el desarrollo de habilidades aplicativas, investigativas y prácticas, que hagan del aprendizaje una

experiencia vivencial y realmente útil para sus vidas y para el desarrollo del país. (Programa de educación inicial 3-6, 2009, Página 3)

En el documento Marco curricular de educación inicial (2014) se encuentra explícito el enfoque educativo por Competencia adoptado por el Ministerio de Educación (MINED) y menciona que: Es la capacidad para entender, interpretar y transformar aspectos importantes de la realidad personal, social, natural o simbólica. Cada Competencia es entendida como la integración de tres tipos de saberes: “conceptual (Saber), procedimental (Saber Hacer) y actitudinal (Ser)”

Rivera (2014) expresa que el currículo por competencia se refiere a elementos integradores de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que se pueden ubicar en diferentes niveles de logro de acuerdo con la formación. Es fundamental señalar que, para que el currículo se aplique efectivamente basado en este enfoque, el carácter participativo, protagónico es del niño y la niña sujeto de aprendizaje.

Este planteamiento me lleva a citar nuevamente el Marco curricular, una vez más para visibilizar el rol activo del niño y la niña en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en los principios pedagógicos propuestos; así se expresa el principio de Actividad:

La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes mediante procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños y las niñas aprenden actuando, sintiendo y pensando, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación. (Marco curricular 2014. Pág. 13)

Asimismo, se expresa en el principio de Individualidad lo siguiente:

El niño y la niña como Ser único, con sentimientos, emociones e inteligencias propias su aprendizaje [sic] debe ser integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Por esto en la organización de las diferentes situaciones de aprendizaje de la niña, niño se toma en cuenta su singularidad, el respeto a las diferencias, capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizajes. Esto implica que la individualidad y libertad de la niña, el niño tiene sus límites, con relación a la de los demás, lo que conlleva a una convivencia humana y pacífica. (Marco Curricular, 2014, pág. 13).

Estos principios pedagógicos ponen de manifiesto la clara intención de permitir al niño y la niña explotar todo su potencial respetando sus particularidades. En este proceso el educador /docente debe propiciar tales espacios, de una forma reflexiva que den respuesta a las necesidades de los educandos. Estos principios no se están cumpliendo en esta realidad específica, que busco comprender a través del estudio.

Tijerino, Pilarte (s.f) hacen referencia a los procedimientos de Evaluación y sugieren que sean flexibles, tomando en cuenta los indicadores de logro, contenidos básicos, actividades de aprendizajes que sean modificados en la adecuación curricular. Además, proponen técnicas de evaluación variadas para que sean congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que evaluar.

Es indispensable retomar el planteamiento de las autoras puesto que, en el caso estudiado el instrumento de evaluación utilizado era el mismo para los niños con nee asociada a discapacidad. De igual forma la manera como están redactados los ítems inducen a una respuesta oral de parte de los niños la cual no se podía observar por sus particularidades.

En cambio, es preciso utilizar otras formas para evaluar los contenidos desarrollados. Como por ejemplo conductas observables, respuestas gestuales y otras que proponen Tijerino, Pilarte (s.f) que son, a través del uso de pictogramas o tarjetas con imágenes que ayuden al niño y a la niña a comunicarse con mayor facilidad.

En el Diseño curricular o Marco Curricular de Educación Preescolar, página 29 se encuentra lo relacionado a la evaluación, en este documento se explica por qué evaluar, cómo evaluar y menciona algunas técnicas e información relevante que la docente puede considerar en el proceso de la evaluación de los aprendizajes.

En este mismo documento se sugiere que el docente realice tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, lo cual le ayudará a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se explica en qué consiste cada tipo de evaluación, además sugiere que los instrumentos que se utilicen para la evaluación sean elaborados por la docente.

En el marco curricular se explica la importancia de que las evidencias de aprendizaje que se elaboren, evalúen el alcance de las niñas y los niños con relación a los aprendizajes esperados tomando en cuenta sus experiencias previas. O sea, que exista una estrecha relación entre las evidencias de aprendizajes y los aprendizajes esperados, manifestado en los instrumentos de evaluación. No obstante, en el marco curricular se sugiere como técnicas de evaluación las siguientes: la observación, el proyecto, los trabajos de grupo, la carpeta para registrar los avances de los niños.

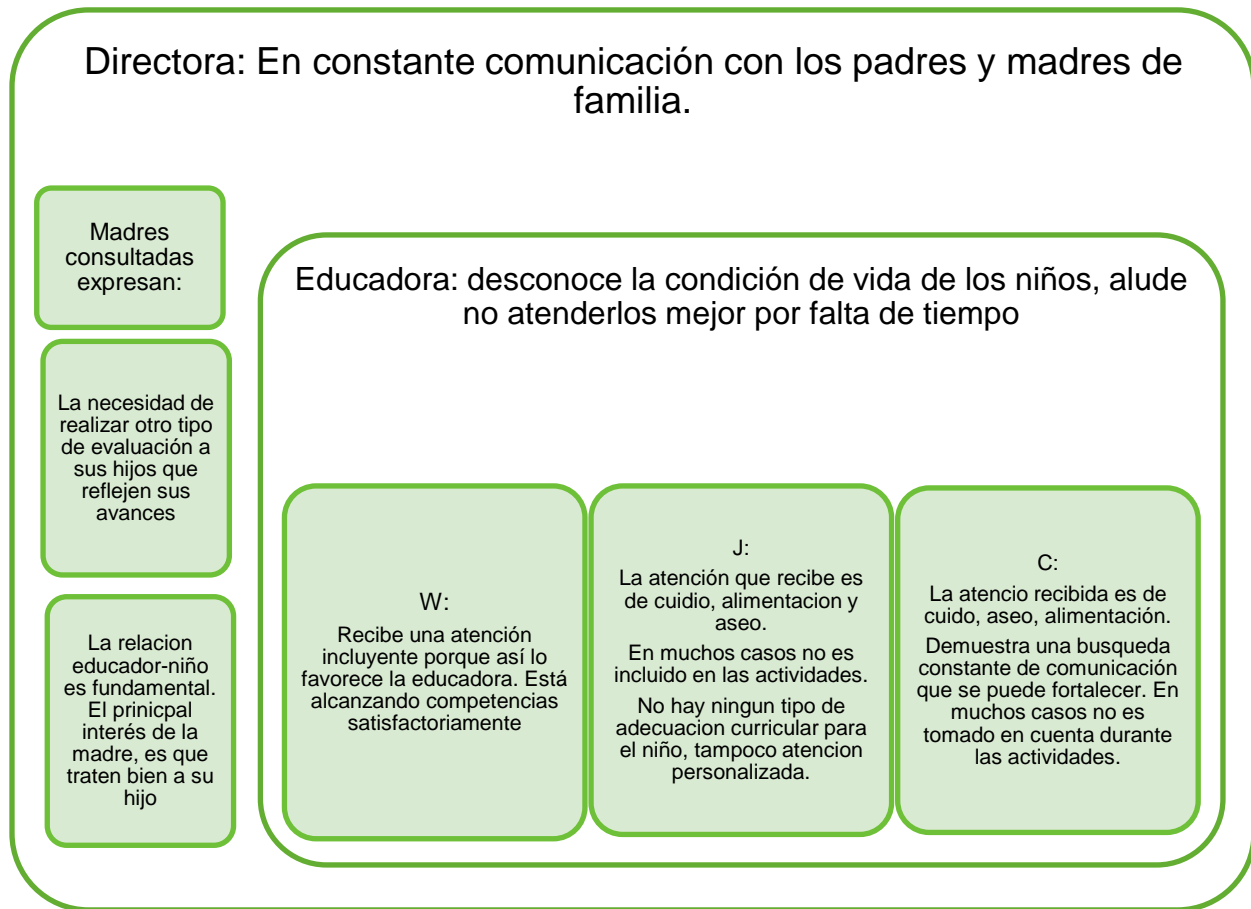
Como se explica en el Marco Curricular, en la página 26, las evidencias de aprendizaje son los indicios o señales que nos permiten observar de manera

evidente y específica los procesos y resultados del aprendizaje, mediante conductas observables, tiene como función percibir qué es lo que aprende la niña, el niño y cómo lo demuestra. Las evidencias de aprendizajes proporcionan elementos de prueba verificables, para valorar los avances hacia el logro de las competencias. Las evidencias de aprendizajes permiten percibir o demostrar los cambios suscitados en las niñas y los niños. En este caso en particular las Evidencias de aprendizajes son un elemento que precisa adecuación.

“La evaluación no se limita a hacer juicios de valor sobre la niña y el niño y sus trabajos. Debe recoger toda la información necesaria para apreciar sus procesos individuales y ajustar eficazmente la acción educativa” (Marco curricular, pág 30).

Los niños protagonistas de este estudio están alcanzando competencias, sin embargo, la fuente principal para que ocurra tal situación se encuentra en otro escenario que no es el centro infantil, porque en este espacio su participación está condicionada por su discapacidad. En este escenario pedagógico los niños no son partícipes de su aprendizaje. En cambio, los otros escenarios puestos a disposición de ellos están nutriendo sus necesidades y capacidades para alcanzar sus competencias. Refiriéndome específicamente a los niños J y C pues el niño W, ha recibido una atención diferente por parte de la educadora que ha favorecido sus aprendizajes y el logro de competencias. Para J y C el escenario de la familia y los espacios donde reciben terapias, son las fuentes principales para el logro de aprendizaje y por consiguiente de sus competencias.

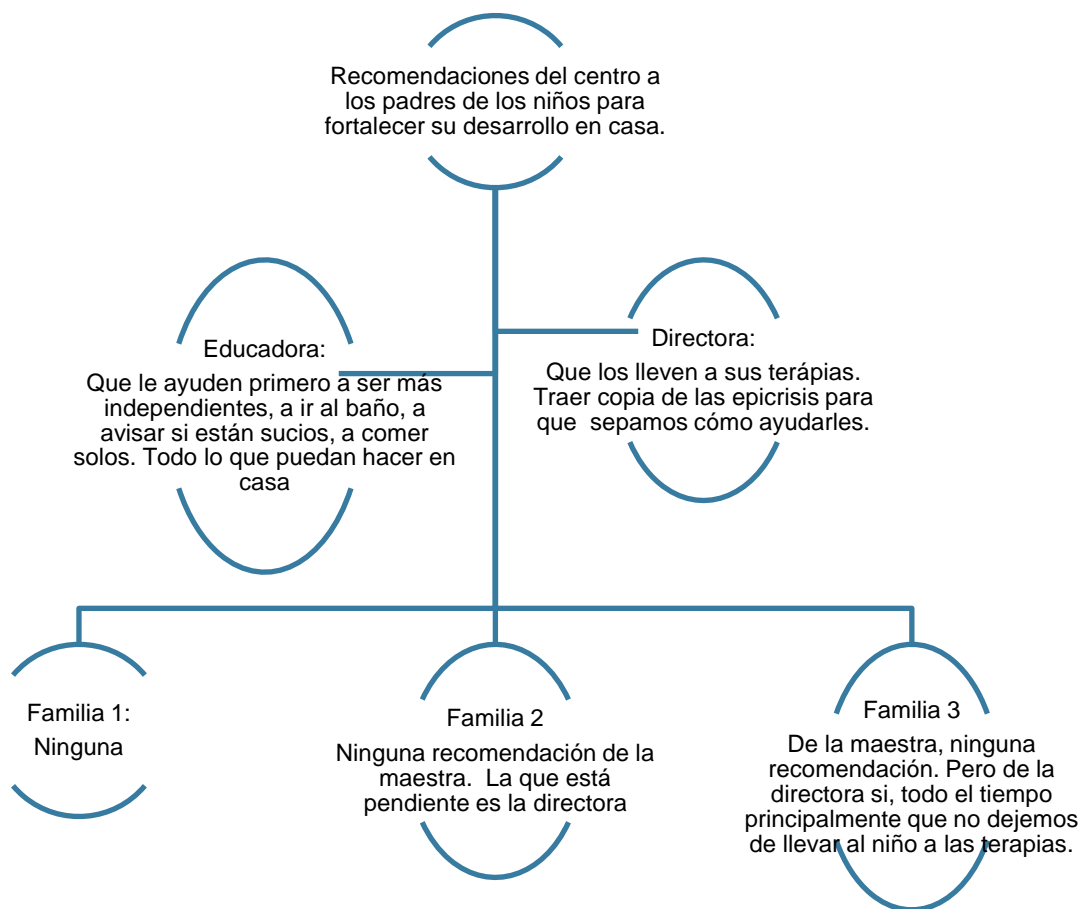
Un elemento fundamental en el estudio se encontraba con la atención que brinda la educadora a los niños con nee asociada a discapacidad, en lo que se destaca lo siguiente:



La educadora desconoce la condición de vida de los niños a pesar que tiene más de 6 meses en atenderlos y que sumado a este tiempo los niños han sido atendidos en otras salas del centro (Infantes B). Expresa que de tener más tiempo los atendería mejor, sin embargo, los niños pasan una jornada completa en el centro infantil.

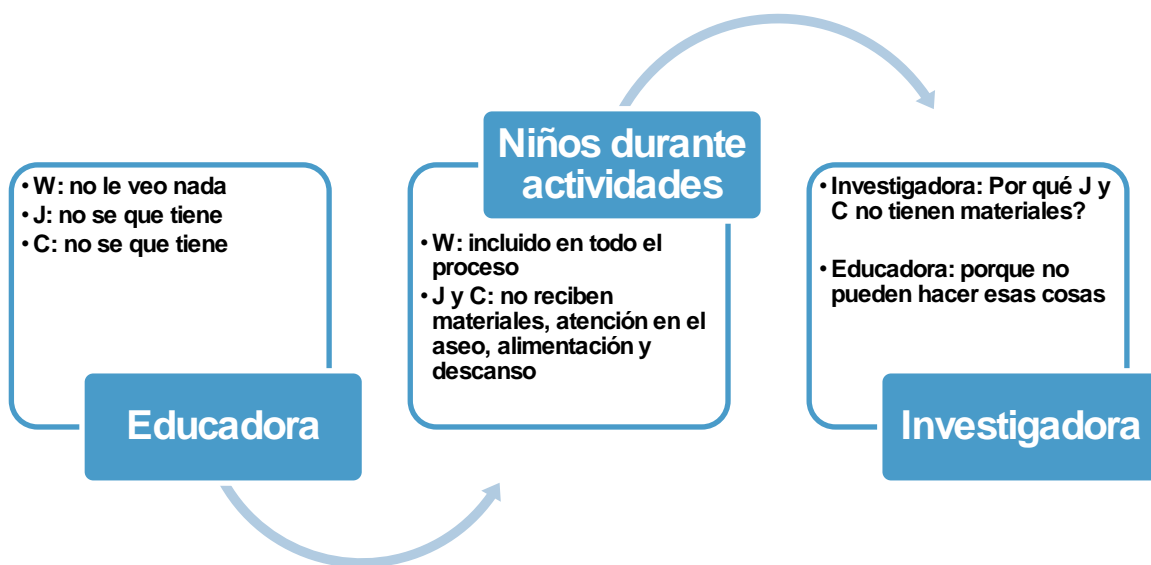
Reconoce haber recibido capacitación en el tema de las adecuaciones curriculares, pero no las opone en práctica porque no se acuerda. En cambio, la directora manifestó que su personal docente no ha sido capacitado en este tema.

La educadora manifiesta brindar a los padres de familia de los niños, recomendaciones para apoyarlos en casa, pero los padres consultados coinciden que la educadora no brinda ninguna recomendación. No obstante, reconocen que la directora lo hace de forma constante.



A pesar que los padres de familia están satisfechos con la atención a sus hijos, dos madres sienten el vacío de la comunicación con la educadora y siguieren un cambio en la forma de evaluar el aprendizaje de sus hijos, respetando sus necesidades.

La atención que brinda la educadora a los niños J y C está relacionada al cuidado, el aseo y la alimentación, más que el desarrollo de sus capacidades y competencias. No así con W, que está incluido en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los niños están alcanzando competencias, aunque el centro infantil no sea el principal promotor e influyente en el logro de competencias.



La concepción de la educadora es un factor que determina la participación activa de los niños en su proceso de aprendizaje. La concepción de la educadora en cuanto al potencial de los niños influye en cómo se muestra con los niños y cómo favorece situaciones de aprendizaje para ellos.

XIX. Conclusiones

Al término del estudio he llegado a las siguientes conclusiones:

Adecuaciones curriculares para promover la construcción de aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

- En la sala de la primera etapa del CDI Colombia, no se evidencia ningún tipo de Adecuaciones Curriculares, para promover los aprendizajes en los niños con nee asociadas a discapacidad.
- Los elementos del Currículo analizados no muestran ninguna modificación que propicie adecuar el currículo a las necesidades de los niños y por ende promover sus aprendizajes.
- Los niños de este estudio tienen poca oportunidad dentro de la sala en la primera etapa de preescolar para potenciar sus habilidades y capacidades.

Estrategias metodológicas que utiliza la educadora para promover el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

- Las estrategias que utiliza la educadora para promover el aprendizaje y atender a los niños J y C con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, están relacionadas con los momentos de aseo, alimentación y descanso que se desarrollan en la sala, más que a favorecer la construcción de los aprendizajes de los niños. De cierto modo son excluidos durante las actividades.
- Las estrategias que utiliza la educadora para promover el aprendizaje y atender al niño W, están favoreciendo los aprendizajes y el logro de competencias, al promover toda clase de participación activa en las actividades.
- La concepción de la educadora en cuanto al potencial de los niños influye en como se muestra con los niños y cómo favorece situaciones de aprendizaje para ellos. Es evidente que es un factor que determina la participación activa de los niños en su proceso de aprendizaje.
- La actitud de la educadora es un factor determinante en la dinámica en la sala de clases y en la atención que brinda a los niños J y C con nee de la primera

etapa del preescolar. Esta situación obstaculiza el proceso educativo y la construcción de los aprendizajes de estos niños.

Competencias desarrolladas por los niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

- Los niños protagonistas de este estudio están alcanzando competencias, en los tres ámbitos propuestos en el currículo, Formación Personal Social, Comunicación y Comprensión del mundo. Sin embargo, la fuente principal para que ocurra tal situación se encuentra en otro escenario que no es el centro infantil, porque en este espacio la participación de los niños está condicionada por su discapacidad.
- En este escenario pedagógico los niños no tienen el espacio para construir sus aprendizajes con colaboración de la educadora. En cambio, los otros escenarios puestos a disposición de ellos, están nutriendo sus necesidades y capacidades para alcanzar sus competencias.
- Solo uno de los niños, ha recibido una atención diferente por parte de la educadora que ha favorecido sus aprendizajes y el logro de competencias
- Para los niños J y C el escenario de la familia y los centros de terapias a los que asisten son la fuente principal que promueve sus aprendizajes y por consiguiente de sus competencias.
- La evaluación de los aprendizajes es el elemento curricular que más evidencia la necesidad de realizar adecuaciones al currículo en la primera etapa del centro infantil. Los ítems que se proponen están muy por encima de las capacidades de los niños haciendo más urgente una adecuación a otros elementos del currículo, como las evidencias de aprendizaje, contenidos y estrategias
- Las competencias del Ámbito de Comunicación son donde se evidencia la necesidad urgente de adecuar la evaluación de los niños.

¿Cómo se evidencia en la Planificación didáctica las adecuaciones curriculares?

- Ninguna Evidencia de Adecuaciones Curriculares

¿Cómo se evidencian las AC en el PEA?

- Ninguna evidencia
- En variados momentos hubo exclusión

¿Cómo se evidencia que los niños alcanzan competencias?

- Están logrando competencias, pero el escenario pedagógico del centro infantil no es el principal influyente.

Necesidad

- Las competencias de Comunicación son donde se evidencia la necesidad urgente de adecuar la evaluación de los niños.

XX. Recomendaciones

Producto de todo el proceso del estudio y las conclusiones se sugiere lo siguiente:

Directora:

- Propiciar espacios de reflexión y evaluación con las educadoras del CDI, a fin de implementar adecuaciones curriculares tomando en cuenta el recurso escrito que poseen en el centro. Documento Módulo Auto formativo para la Educación inclusiva (MINED, s.f)
- Promover círculos de autoestudio en el que discutan estrategias de acción en conjunto que den respuesta a la demanda de la atención de los niños y niñas con discapacidad.
- Adecuar los componentes del currículo para hacer efectivo el derecho de la niñez de recibir una educación con calidad por parte de sus educadoras, siempre y cuando se enfoquen en sus cualidades, gustos y necesidades, ellos merecen la oportunidad de expresarse y desarrollarse con la misma oportunidad que le ofrecen otros espacios, para alcanzar competencias

Educadora y educadoras del centro:

- Incluir a los niños con discapacidad en todos los procesos que se desarrollan en la sala. Proporcionando a los niños tiempo extra de ser necesario para que desarrollen sus actividades
- Realizar adecuaciones curriculares en los elementos del currículo que sean necesarios, para atender las necesidades de los niños y enriquecer el Proceso de Enseñanza-aprendizaje.
- Utilizar los primeros momentos de la mañana y los últimos cuando hay poca asistencia en el salón para atender de forma personalizada y reforzar los aprendizajes de los niños.
- Variar las estrategias de plenario por otras donde utilice cuentos, juegos e ilustraciones que den la oportunidad a los niños en participar activamente de las preguntas y conversaciones, aunque no sea de forma oral.

- Implementar con los niños otros medios de expresión como la gestual, gráfica y musical que propicien la interacción con sus compañeros en un ambiente lúdico.
- Seleccionar los materiales a utilizar con los niños y niñas con discapacidad o cualquier síndrome, que sean acordes a sus destrezas motrices, como hojas de tamaño grande, crayones gruesos, para fortalecer la prensión y aprensión al momento de desarrollar la actividad gráfica.
- Comunicar al padre o madre de familia aspectos del proceso de aprendizaje de los niños para que sean reforzados en casa. Tanto los contenidos a desarrollar como actividades sencillas que pueden hacer en conjunto con los niños.
- Solicitar periódicamente a los padres de familia de los niños con discapacidad y en general, una valoración de la atención que brinda a los niños y niñas con el propósito de recoger sugerencias para mejorar acciones en el PEA.
- Estrechar lazos de comunicación entre las educadoras compañeras tanto en el momento de la transición de los niños, como en otros espacios que les ayude a tomar decisiones en el proceso de enseñanza - aprendizaje
- Mantener una dinámica de reflexión introspectiva de su rol como educadora en el proceso de aprendizaje de los niños con discapacidad, a fin de autoevaluarse para mejorar personal y profesionalmente.

Padres de Familia:

- Solicitar reuniones con la educadora o directora siempre que tenga dudas del proceso de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes en sus hijos e hijas.

Técnicas y técnicos del MINED:

- Hacer efectiva la modalidad de Acompañamiento Pedagógico a las educadoras de los Centros infantiles Preescolares, CDI y Comunitarios que atienden a niños y niñas con discapacidad, como prioridad de su gestión como técnica y técnico del Ministerio de Educación.
- Se hace extensiva la recomendación a los técnicos y técnicas del Ministerio de la familia (MIFAN) ya que en este centro se atienden a niños menores de

3 años y en muchas ocasiones el centro abre sus puertas a niños y niñas con discapacidad desde los dos años de edad.

- Proponer temas de capacitación continua en los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa (TEPCE) acerca de la metodología para la realización de las adecuaciones curriculares. Para dar respuesta a la realidad con que nos enfrentamos en la actualidad, la inclusión educativa.
- Coordinar con la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación el recurso humano para la realización de las capacitaciones y talleres a las docentes y educadoras de los centros infantiles.

XXI. Referencias

- Bordas, M. I y Cabrera, F. A (2001) Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centrados en el Proceso. Departamento de didáctica y organización educativa, departamento de métodos de Investigación y diagnóstico en educación. Universidad de Barcelona. España.

Recuperado en: [https://ceeafime.wikispaces.com/file/view/recurso16\[1\].pdf](https://ceeafime.wikispaces.com/file/view/recurso16[1].pdf)

- Convención sobre los derechos del niño (1990)
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)

Recuperado en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Conferencia Internacional de Educación (2008) Santiago de Chile
- Código de la Niñez y la Adolescencia (1998) Managua, Nicaragua.
- Censo, Programa "Todos con Voz" (2009) MINSA. Managua, Nicaragua
- Declaración de Salamanca (1994) Conferencia mundial sobre necesidades Educativas Especiales. España
- Duk, C. (2013) El enfoque de educación inclusiva. Perú. Recuperado en: <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%208.pdf>
- Encuesta Nicaragüense para personas con discapacidad ENDIS (2003) Concepto y prevalencia de la discapacidad. Nicaragua.

Recuperado en <http://www.inide.gob.ni/endis/doc/endis2.pdf>

- Encuesta Nicaragüense de Demografía y Salud (2011- 2012). Managua Nicaragua

- Gómez Galeano, N. M (2012) Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado “A” de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí. Informe científico. Estelí, Nicaragua.
- Gisbert, D. D y Giné Giné, C (s.f) La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- Latorre, A. y Seco del Pozo (2013) Estrategias metodológicas
- Normativa para la atención del estudiantado con necesidades educativas en el marco de la diversidad nicaragüense (2012) Dirección de educación especial. MINED. Nicaragua
- Mejía, M. A (2010) Proyecto una ESCUELA PARA TODOS: Hacia prácticas inclusivas innovadoras para una mejor calidad de la educación de los niños con discapacidad en Nicaragua. HANDICAP INTERNACIONAL. Nicaragua
- Martínez, García, A (2011) La discapacidad en Nicaragua – una realidad. Nicaragua.

Recuperado en: http://www.cawn.org/assets/toolkit_FEMUCADI%20doc.pdf

- Mejía, M. N (2014) Didáctica de la educación infantil. Dossier. Nicaragua
- Marco curricular de educación inicial (2014) Ministerio de Educación. Nicaragua
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010) Investigación etnográfica. Métodos de investigación educativa. México.

Recuperado en:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

- Martínez, M. M (2006) La investigación cualitativa. Síntesis conceptual. Revista. Facultad de Psicología. UNMSM. Vol. 9

Recuperado en

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

- Moreno Ortiz, M. C (s.f) Estrategias para la atención de la niñez con autismo. Módulo auto formativo de la educación inclusiva. Ministerio de Educación. Dirección de educación especial. Nicaragua
- Programa de educación inicial, preescolar (2009) Ministerio de Educación. Nicaragua
- Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? (2015) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
- Rivera, N. L (2014) Teoría curricular. Dossier, UNAN-Managua. Nicaragua
- Robalino Campos, M (2005) ¿Actor y protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)

Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

- Revilla, Tamames. R (s.f) La expresión plástica en educación infantil. Editorial Cincel
- Stenhouse, L (1987) El currículo. Solana Guillermo (eds.) La investigación como base de la enseñanza. (pp. 93, 94,95,96,97) Londres. Morata
- Solner, A. y Thousand, J (1995) Las adaptaciones curriculares como respuestas a la diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales. Universidad de Granada.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986) “Introducción: ir hacia la gente”, en Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México, Paidós.
- Tijerino, P (s.f) Módulo auto formativo de la educación inclusiva. Estrategias para el desarrollo de la educación incluyente. Ministerio de Educación. Dirección de educación especial. Nicaragua.

XXII. Anexos

Estructura de la Planificación Didáctica en educación inicial (preescolar)

Estructura de la Planificación Didáctica en educación inicial (preescolar)

Plan Diario para nivel puro (3-6)

Fecha: Nivel:

I. APRENDIZAJES ESPERADOS POR ÁMBITOS:

Formación Personal y Social:

Comprensión del Mundo:

Comunicación:

Interrelación:

II. CONTENIDOS BÁSICOS:

III. PERÍODO Y ACTIVIDADES:

- **Período 1:**
- **Actividades Iniciales:** (Hora: De _____ a _____/20 min.)
- **Actividades de Desarrollo:** (Hora: De _____ a _____/20 min.)
- **Período 2:** (Hora: De _____ a _____/20 min.)
- **Aseo Personal y Merienda:** (Hora: De _____ a _____/30 min.)
- **Recreo:** (Hora: De _____ a _____/30 min.)
- **Período 3:** (Hora: De _____ a _____/20 min.)
- **Período 4:** (Hora: De _____ a _____/20 min.)
- **Materiales a utilizar:**
- **Actividades de Culminación:**

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

- **Actividades finales:** (Hora: De _____ a _____/20 min.)

MINED 2014

Tablas y matrices de análisis

Análisis documental

Descriptor: Adecuaciones curriculares reflejadas en la planificación didáctica de la educadora

| Análisis documental | | | |
|---------------------|--|---|----------------------------------|
| | Planificación docente Se analizaron los planes didácticos de dos semanas de clase | Semana del 16 al 20 de noviembre | Semana del 23 al 27 de noviembre |
| 1 | ¿Cómo se refleja en la planificación de la educadora las adecuaciones curriculares para atender a los niños? | La planificación es diaria, se describen los momentos de inicio, desarrollo y culminación. Presentan los recursos y hora de cada actividad | Igual |
| 2 | ¿Qué tipo de adecuaciones se realiza? | La planificación se refleja dirigida para todos los niños y niñas | Igual |
| 3 | ¿En qué consiste esa adecuación? (tiempo, contenidos, logros de aprendizaje) | Se escribe cada elemento de la planificación. Desde la primera actividad hasta la última, están redactadas para desarrollar con todos los niños. El plan está dirigido para todos los niños y niñas | Igual |
| 4 | ¿Con que frecuencia de la semana planificada se reflejan adecuaciones? | La planificación se refleja dirigida para todos los niños y niñas | Igual |

Adecuaciones curriculares
Entrevista a la educadora

| Preguntas Descriptores | Respuestas |
|--|--|
| - ¿Cuántos años de experiencia docente tiene la educadora? | 22 años |
| - ¿Cuánto tiempo de experiencia en el nivel tiene la educadora? | Desde mayo estoy en este nivel, antes solo he dado clase en II y III nivel |
| - ¿Qué edades y niveles ha atendido la educadora? | Todos los niveles, nosotras rotamos y vamos agarrando experiencia en todos |
| - ¿Qué experiencia ha tenido la educadora en atender a niños con nee asociada a discapacidad? | Solo Irene, nunca había atendido a niños especiales. Eso fue un año |
| - ¿Quién es el personal que brinda acompañamiento para brindar atención a los niños con nee? | No, nadie |
| - ¿Ha recibido capacitaciones para atender este tipo de necesidades educativas y realizar adecuaciones curriculares? | Si, una vez |
| - ¿En qué consistió el taller? | No me acuerdo, no dieron ningún material |
| - ¿Cuánto tiempo fue el taller? | Tres días |
| - ¿En qué año? | A inicio de este año (2015) |
| - ¿Brindaron algún material de apoyo en el taller? - | No nada, no me acuerdo |
| - ¿La educadora que dio clases anteriormente a los niños le informó de la condición de salud de los niños? | Yo recibí el salón en mayo porque la que estaba se jubiló y no me dijo si tenían algo los niños. Yo sabía que ellos (los niños) estaban aquí pero no sé qué tienen. En II nivel esta X que también ese niño parece que tienen Autismo, había escuchado |
| - ¿Cuál es la nee que tienen los niños? | No sé qué tiene el niño. sé que algo porque se notan que no son como todos, pero no sé exactamente |

| Preguntas Descriptores | Respuestas |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Ha visto sus expedientes? | <p>No tenemos acceso a los expedientes de los niños Eso es con la directora. No sé si lo llevan a alguna terapia.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué recomendaciones brinda a los padres de los niños para dar seguimiento a sus aprendizajes en el hogar? | <p>Que le ayuden primero a ser más independientes, a ir al baño, a avisar si están sucios, a comer solos. Todo lo que puedan hacer en casa</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es el involucramiento de los padres de estos niños en el aprendizaje de sus niños? | <p>No todos apoyan, es difícil por lo que la mayoría trabajan y vienen a la carrera a dejar a los niños y se van. No siempre están en las reuniones Tampoco hacen caso cuando le decimos que lleven a los niños a sus terapias.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Como se siente al atender a estos niños con NEE.? | <p>Se hace lo que se puede, yo sé que todos tienen derecho, ellos van a superar sus dificultades con el tiempo, van más lentos que los demás, pero están avanzando. Sin fueran menos niños tal vez podría hacer más por ellos, pero son muchos y es poco el tiempo</p> |

Adecuaciones curriculares
Entrevista a Directora y Educadora

| Preguntas descriptores | Docente entrevista | Directora entrevista |
|---|--|---|
| ¿Qué adecuaciones curriculares realiza para el promover el aprendizaje de los niños con nee asociadas a discapacidad? | Dieron un taller al inicio del año. No dieron material y no recuerdo como era | Las educadoras no han sido capacitadas para hacer adecuaciones curriculares. Hasta este año las directoras estamos recibiendo talleres de cómo hacer adecuaciones curriculares |
| ¿Quién es la persona que le brinda acompañamiento para realizar las adecuaciones curriculares? | No, nadie | Yo les oriento de algunas cosas que pueden hacer, pero hace falta ayuda y tiempo. A pesar que tenemos técnicas para que nos de acompañamiento no lo hacen, solo viene la técnica del MINED, pero a pedir informes, a entrar a los salones y saber cómo van las cosas ahí, no. Si es la técnica de MIFAN, ella no viene. |
| ¿Qué recomendaciones brinda a los padres de los niños para dar seguimiento a sus aprendizajes en el hogar? | Que le ayuden primero a ser más independientes, a ir al baño, a avisar si están sucios, a comer solos. Todo lo que puedan hacer en casa | Que los lleven a sus terapias Si ya tienen un diagnóstico y si no, que lo lleven a un centro generalmente le recomendamos Los Pipitos o el Centro de Salud Pedro Altamirano |
| ¿Cómo es el involucramiento de los | No todos apoyan, es difícil por lo que la mayoría | Pues algunos se involucran, pero otros |

| Preguntas descriptores | Docente entrevista | Directora entrevista |
|---|--|--|
| padres de estos niños en el aprendizaje de sus hijos? | trabajan y vienen a la carrera a dejar a los niños y se van. No siempre están en las reuniones Tampoco hacen caso cuando le decimos que lleven a los niños a sus terapias. | creen que les decimos las cosas para hacerlos sentir mal, ellos lo han dicho. Les hacemos ver cómo ayudar a sus hijos, pero no todos atienden las recomendaciones. En el caso de x niño, lo llevaron dos veces a sus terapias y después no lo siguieron llevando. |

Entrevista a los padres: Para valorar la atención que reciben los niños con nee atendidos en la primera etapa de educación inicial y la participación de los padres de familia en la atención de los niños.

| Preguntas Descriptores | Familia 1 | Familia 2 | Familia 3 |
|---|--|---|------------------|
| ¿Qué necesidades educativas especiales (NEE) presentan los niños? | Estrabismo Y trastorno de la conducta | Dandy Walter "y un monto de cosas más" | Autismo infantil |
| ¿Cuál fue la instancia que dio el diagnóstico? | El los pipitos | En una clínica privada. La verdad lo he llevado a muchos lugares para que me digan que tiene. Dijeron que no podría caminar y lo logro, dijeron que no hablaría y en eso estamos. | Los pipitos |

| Preguntas Descriptorios | Familia 1 | Familia 2 | Familia 3 |
|---|---|---|---|
| ¿Recibe atención psicopedagógica en algún otro centro? | no | Recibe terapia con caballos Equino terapia Centro “Los mimados” | En los pipitos Y en la UNAN |
| ¿Qué tipo de atención le brindan? | Ninguna | Terapia con caballos y actividades de concentración todo con música de relajación | Terapias grupales, de lenguaje y comunicación En la unan recibe Psicodanza |
| ¿Qué recomendaciones brinda la educadora que atiende a su hijo en el CDI para que dé seguimiento en casa de sus aprendizajes? | Ninguna todo está bien | Ninguna. La verdad ella no da recomendaciones. | Ninguna. Solo cuando mandaba tareas, como enrollar papeles, me mandaba a decir qué tenía que hacer el niño. Pero ninguna recomendación. |
| ¿Cuánto tiempo tienen los niños de asistir al CDI? En qué grupo inició | Inicio en el 2014 en Infantes B | Inicio en el 2014 en Infantes B | Solo un año En I nivel |
| ¿Qué avances han observado los padres y madres en su hijo durante el tiempo que ha estado en el centro? | Pone más atención y sigue mejor instrucciones | Que ya no pelea. Eso me alegra. Ahora participa en las clases y está más tranquilo, no se queda llorando. | Mucho. Sobre todo, que ahora interactúa más con los niños, dice algunas palabras y repite muchas palabras. |
| ¿Qué lo motivó a llevar a su hijo al CDI? | Para que estuviera con niños de su edad | Para que compartiera tiempo con otros niños, además | La idea que lo ayudaran e interactuara con los niños de su |

| Preguntas Descriptorios | Familia 1 | Familia 2 | Familia 3 |
|---|-----------------|--|--|
| | | <p>que su papa y yo trabajamos y no me gustaba que se quedara solo con la niñera en casa.</p> <p>Pensamos que así podría ir superando sus dificultades poco a poco.</p> | <p>edad. Que aprendiera con otros niños. Y fue una recomendación de los pipitos.</p> |
| <p>¿Qué sugerencia le gustaría aportar para las educadoras que atienden a niños con nee? ¿Y en especial a la educadora quien atiende a su hijo?</p> | <p>Ninguna</p> | <p>Que evaluaciones lo hagan diferentes, para los niños que son especiales. No puede ser que la evaluación sea la misma para ellos. Por eso J, sale mal en todo porque nada de lo que está ahí puede por su problema.</p> <p>Que los atiendan de forma personal al menos una hora, para apoyarlo y que nos digan que actividades hacen aquí para hacerlas también en la casa y apoyarlo.</p> | <p>No ahora ninguno. A mí me interesa que lo traten bien, no les puedo exigir más porque ellos son muchos, solo que los traten bien.</p> |
| <p>¿Cómo valora la atención que ha recibido su hijo el</p> | <p>Es buena</p> | <p>Pues no muy buena. En I nivel yo veo que la</p> | <p>Excelente. No me quejo, se que no es</p> |

| Preguntas Descriptorios | Familia 1 | Familia 2 | Familia 3 |
|--|-------------------------|--|--|
| tiempo que lleva en el centro? | | <p>maestra no lo atiende. El necesita atención individual. Pero cuando estaba en infantiles ahí si me gustaba la maestra le ponía atención, pero ya renunció.</p> <p>Con la directora si estoy contenta, porque ella nos está recordando siempre de llevar al niño a las terapias.</p> | <p>perfecta por la cantidad de niños que tiene la profesora, pero soy consciente que mi hijo es una más y la maestra hace lo que puede para atenderlo. Al igual que la directora ella es un amor, está pendiente de todo lo que pasa y de que nosotros los padres llevemos a nuestros hijos especiales a sus terapias.</p> |
| ¿Cómo es el involucramiento que usted tiene para apoyar el aprendizaje de sus hijos? | En todo lo que se pueda | <p>En todo lo que pueda. Nunca faltó a las reuniones y si necesitan comprar algún material para el niño lo hacemos o me ofrezco a traerlo.</p> <p>Hemos estado pendiente del niño en todo desde que entro a infantiles.</p> | <p>Trato de estar en las reuniones, de atender las tareas y ayudar en lo que pueda. Yo trabajo, pero busco la manera de no faltar a las reuniones. Y en lo que me pidan para apoyar a las maestras yo lo hago.</p> |
| Algún aspecto que no se incluyó en la entrevista que usted | No | Sería bueno que vengan más estudiantes como | Me parece bien el trabajo que estás haciendo. |

| Preguntas Descriptor | Familia 1 | Familia 2 | Familia 3 |
|--------------------------------|-----------|--|--|
| considere importante mencionar | | las que vinieron en el 2014, las practicantes. Porque así ayudan a los niños y las maestras aprende también. | Mas persona deben investigar en estos temas de los niños especiales en las escuelas. Me gustaría que me invitaras cuando termines tu estudio para conocer los resultados e invitar también a los papas de los otros niños que están con C. |

Análisis documental – Registro de los expedientes de cada niño
Descriptor: ¿Qué necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad presentan los niños?

| Niño | Fecha de nacimiento | Fecha ingreso CDI- | Diagnóstico o lugar y fecha | Diagnóstico Fecha | Diagnóstico Fecha | Actualidad |
|-----------------|---------------------|--------------------------|--|---|-------------------|---|
| N1 W | Mayo 2011 | Enero 2014 infantes B | Estrabismo Retraso Psicomotor. Clínica materno Infantil Roberto Clemente | Trastorno de la Conducta Retraso. Psicomotor. "Los Pipitos" Noviembre 2013. Se registra el | | No se encontró documentos actuales de los niños en los archivos del centro. |

| Niño | Fecha de nacimiento | Fecha ingreso CDI- | Diagnóstico o lugar y fecha | Diagnóstico Fecha | Diagnóstico Fecha | Actualidad |
|------------|---------------------|----------------------------|---|--|--|------------|
| | | | Mayo del 2013 | antecedente de la mamá con autismo. | | |
| N2J | Junio 2011 | Febrero 2014 Infantes B | Síndrome de Dandy Walker. Diagnóstico realizado por un Radiólogo Junio 2012 | Valoración audiológica Normal en ambos oídos. Los pipitos Septiembre 2013 | Paladar Hendido Retraso psicomotor (enfermedades desnutrición, hiperactividad bronquial) Hospital Solidaridad Noviembre 2013 | |
| N3C | Junio 2011 | Enero de 2015 I nivel | Trastorno de espectro autista. Centro de Salud Pedro Altamirano. Enero 2014 | Valoración audiológica Normal en ambos oídos. Los pipitos Octubre 2014 | Trastorno generalizado del desarrollo, Autismo Infantil. Los pipitos. Evaluación inicial, audiológica, neurológica y educación temprana Marzo 2015. El informe del diagnóstico registra recomendaciones a los padres de familia | |

Observación a los niños

Descriptor: Interacción de los niños con sus pares y con la educadora durante el proceso de enseñanza- aprendizaje

| | Descriptor | N1W | N2J | N3C |
|---|---|--|---|--|
| 1 | ¿Cómo interactúan los niños con sus compañeros del salón? | Fluido, conversa, con todos, participa en las actividades, es hablador. se muestra posesivo en algunas situaciones como los juegos. Organiza a los niños y si éstos no aceptan les grita y los sujeta con fuerza, expresando “ te estoy mandando” Tiene un lenguaje soez y lo utiliza con los niños y la educadora | No conversa, tampoco interactúa con sus pares. Acepta sentarse con otros niños, pero, sin interacción ni contacto físico. Muestra iniciativa en los juegos de forma individual (solo) | Está en constante movimiento. Aunque acepta sentarse con otros niños, regularmente los abraza y toca la cabeza y la cara. A algunos niños esto no les gusta y se quita de su lado, pero él continua con otro niño o niña. Es lo mismo en la merienda. Algunos niños se muestran pacientes y responden otros no y lo golpean. |
| 2 | ¿Cómo interactúan los niños con la educadora? | Fluido, hace muchas preguntas y cuestiona a la educadora cuando ella le pide hacer algo. | El niño permanece entretenido en el mueble de los juguetes. Acepta realizar actividades, pero no las termina | Sigue orientaciones de la educadora. Pero no hay interacción de parte de él. |
| 3 | ¿Cómo interactúan los niños con otras | Saluda al entrar a la escuela. Se despide, acepta orientaciones | Saluda al llegar solo con haciendo señas con su mano. Sin palabras. Solo | Saludos a otras personas, solo si le piden que lo haga, expresa |

| | Descriptor | N1W | N2J | N3C |
|---|--|---|---|---|
| | personas del centro? | | cuando le piden que lo haga | “día” (buenos días) cuando saluda |
| 4 | ¿Qué hacen los niños durante las actividades que propone la educadora? | Participa, hace preguntas, en otras actividades de mesa (colorear, dibujar o trazar) expresa que no le gusta y pide en tomo fuerte que le ayuden o que lo hagan por él. Expresando “vos veni a pintar” “es tu dibujo” | Acepta estar con los niños. Su atención es de 5 minutos, luego se regresa al mueble de los juguetes y está ahí hasta que hay cambio de actividad. Luego va a la actividad por otros 5 minutos y vuelve al mismo lugar | Sigue orientaciones (trae tu lonchera, ve a lavar las manos, vení, anda) Acepta sentarse en el círculo o en la mesa. La mayor parte del tiempo, observa a la ventana o la puerta, los juguetes o está tocando a sus compañeros que tienen al lado. Su atención varía en 5 a 7 minutos |
| 5 | ¿Qué actividades les despierta mayor interés a los niños? | La asamblea (círculo de conversación) | Los rompecabezas. Los juegos de armar y ensartar y todo juguete que haga algún sonido. | No se observó que tuviera preferencia en alguna actividad, pero se observó que trata de conversar e interactuar con el niño o la niña que tenga más cerca. Busca su rostro, les acaricia la cara y emite algunos sonidos. Pasa la mayor parte del tiempo haciendo eso. |

Observaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje
Descriptor: Estrategias metodológicas utilizadas por la educadora para promover el aprendizaje de los niños con nee.

| | Descriptor | Día 1 | Día 2 | Día 3 | Día 4 |
|----------|---|--|-----------------------------|---|------------------|
| 1 | ¿Qué estrategias utiliza la educadora para promover el aprendizaje en los niños? | Inicia con una asamblea (circulo de conversación para abordar el tema. Continúa con trabajo en mesa (colorean hoja de aplicación). Utiliza el dibujo en hojas blancas (le llama dibujo creativo) | Asamblea Trabajo en mesa | Asamblea Trabajo en mesa | Asamblea |
| 2 | ¿En qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se evidencia alguna adecuación curricular? | Igual actividad para todos | Igual para todos | Igual para todos | Igual para todos |
| 3 | ¿Qué actividades individuales realiza la educadora | Ninguna | Ninguna | Se observó con N3C una actividad individual de 10 segundos, | No hubo |

| | Descriptor | Día 1 | Día 2 | Día 3 | Día 4 |
|----------|--|--|---|---|-----------------------|
| | para atender a los niños con nee? | | | donde tomó la mano del niño con la crayola y le orientó como debía pintar la hoja. Esto sucedió al final de la actividad cuando todos los niños habían terminado. La educadora llamó N3C a su escritorio y le mostró cómo debía hacer. El tiempo que duro la actividad no se acercó al niño, en cambio la auxiliar le acercó tres veces al niño tomo su mano y lo guiaba para colorear. | |
| 4 | ¿Cuánto tiempo duran las actividades? | No hubo | No hubo | 10 segundos | No hubo |
| 5 | ¿En qué actividades grupales involucra a | En todas Pero se observó que N2J se retiró a | En todas, pero se observó que su orientación es | En todas sin embargo, durante las actividades en | En todas. Sin embargo |

| | Descriptor | Día 1 | Día 2 | Día 3 | Día 4 |
|---|--|--|---|---|---|
| | los niños e invita a participar? | otro espacio del salón y la educadora expresó a su asistente “déjalo ahí está tranquilo” | general. En las actividades de mesa se observa que la educadora atiende a otros niños y niñas, les hace preguntas, les toma la mano para ayudarles, pero no se acerca a los niños (sujetos de estudio) para observar cómo están trabajando y ayudarles. | mesa, no se acerca a los niños. Este día N2J no asistió | Se observó que no hay atención individual con los niños |
| 6 | ¿Con que estrategias motiva a los niños a participar en las actividades? | No se observó | No se observó | En la actividad en mesa N1W no quería participar y la educadora expresó “le diré a tu mamá como te estás portando” al final aceptó, pero no concluyo la actividad | No se observó |

Percepción de la educadora ante las nee de los niños
Nee de los niños y los avances según la educadora

| Descriptor | N1W | N2J | N3C |
|--|---|--|--|
| Cómo son los niños W, J, y C. | W?, W. no le veo nada malo. Conversa, es participativo y tiene muy buena memoria, fíjese que se sabe los nombres de los planetas, solo que es mal hablado y contestón. Todavía usa pañales, pero él, cuando viene de su casa, y se siente mojado, me dice “tia, me voy a quitar el pañal” y va solo y se quita la ropa y solo le ayudamos a ponerse el calzoncillo. | Al inicio que yo vine, J. no se sentaba en la silla a la hora de la clase. Solo caminaba por el salón; ahora sí, se sienta por ratos, pero no siempre pone atención. J. no tiene lenguaje. Ha mejorado en su comportamiento ya no pelea. Antes les pagaba a los niños. | C. es un niño tranquilo, no habla solo repite lo que decimos. No habla con nosotros ni con los niños. Se mantiene distraído y poco participa. Su problema también es que todavía usa pañales, no avisa para ir al baño. Nosotros le decimos, pero a él, parece que no le ayudan en casa. |
| ¿Cuál es la nee de los niños W, J y C? | Pues no parece que tenga algo malo | No sé. Sé que tiene algo porque se le nota, pero no sé exactamente. No tengo mucho conocimiento de cómo vinieron los niños a este nivel, solo lo que las otras maestras mencionaban de N1W y de N2J. | No sé |

Análisis documental
Programación del mes de Noviembre (período del análisis)

| Interrelaciones | Competencias | Aprendizajes esperados | Contenidos de aprendizaje | Evidencias de Aprendizajes |
|------------------------------|--|--|--|---|
| Interrelación VI- FPS | Practica estilos de vida saludable que favorecen su bienestar personal, social y la convivencia armónica con su entorno para garantizar su seguridad y mejorar su calidad de vida. | Reconoce medidas de prevención y seguridad personal e identifica objetos y lugares peligrosos de su entorno | Animales peligrosos, plantas peligrosas, sustancias tóxicas, y elementos de uso frecuentes en la casa y la comunidad | Identifican algunas medidas de prevención que contribuyen a su seguridad. Identifican plantas, sustancias y animales que pueden causar daño. |
| Interrelación XI - C | Interpreta mensajes corporales, orales y gráficos así como textos escritos relacionados con hechos, situaciones de personas y provenientes de los medios de información y comunicación de su entorno | Amplía su producción lingüística mediante un nuevo vocabulario y el uso adecuado de expresiones al compartir experiencias obtenidas de su vida cotidiana | Vocabulario pronunciación de frases y oraciones completas. Escritura creativa Escritura convencional | Expresa palabras nuevas con oraciones completas. Produce diferentes textos dirigidos a personas de su interés. Descubre los signos convencionales de la escritura |

| Interrelaciones | Competencias | Aprendizajes esperados | Contenidos de aprendizaje | Evidencias de Aprendizajes |
|------------------------------|---|--|--|---|
| Interrelación XI – CM | Discrimina objetos, sonidos, signos y palabras de su entorno estableciendo relaciones de semejanzas y diferencias, causas y efectos; espacios y tiempo. | Reconoce relaciones de tiempo en diferentes situaciones de su vida cotidiana | Nociones de tiempo, día-noche, semanas, meses, ayer, hoy y mañana; antes y durante | Identifica los conceptos temporales de las actividades que realiza de su vida cotidiana. Relaciona hechos o situaciones cotidianas mediante las nociones y relaciones simples de tiempo, frecuencia y duración. |

Tabla de codificación

| Niños sujetos de investigación | Codificación de los datos |
|--------------------------------|---------------------------|
| Niño 1 W | N1W |
| Niño 2 J | N2J |
| Niño 3 C | N3C |

| Padres de familia | Codificación de los datos |
|-------------------|---------------------------|
| Familia 1 W | F1W |
| Familia 2 J | F2J |
| Familia 3 C | F3C |



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
UNAN- MANAGUA
Facultad de Educación e Idiomas
Departamento de Pedagogía
Maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo

Guía de análisis documental al cuaderno de planificación de la educadora de la primera etapa con el objetivo de identificar Adecuaciones Curriculares en el proceso de Planificación.

Autorización por la educadora para realizar el análisis Si ____ NO ____
Fecha de la revisión documental _____ Hora: ____: am - pm
Programación correspondiente al mes: _____

Preguntas para el análisis

1. ¿Cómo se refleja en la planificación de la maestra adecuaciones para atender a los niños?
2. ¿Qué tipo de adecuaciones se evidencia?
3. ¿En qué consiste esa adecuación? (tiempo, contenidos, logros de aprendizaje)
4. ¿Con que frecuencia de la semana planificada se reflejan adecuaciones?



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
UNAN- MANAGUA
Facultad de Educación e Idiomas
Departamento de Pedagogía
Maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo

Guía de entrevista a la educadora de la primera etapa con el objetivo de identificar Adecuaciones Curriculares que realiza en el proceso de Enseñanza- aprendizaje y la forma de atención a los niños con nee asociadas a discapacidad.

Autorización por la educadora para realizar la entrevista Si _____ NO _____

Fecha de la entrevista _____ Hora: _____: am - pm

Preguntas

1. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
2. ¿Cuánto tiempo de experiencia en el nivel?
3. ¿Qué edades y niveles ha atendido?
4. ¿Qué experiencia ha tenido en atender a niños con nee asociada a discapacidad?
5. ¿Quién es el personal que brinda acompañamiento para brindar atención a los niños con nee?
6. ¿Ha recibido capacitaciones para atender este tipo de necesidades educativas y realizar adecuaciones curriculares?
7. ¿En qué consistió el taller?
8. ¿Cuánto tiempo fue el taller?
9. ¿En qué año?
10. ¿Brindaron algún material de apoyo en el taller?
11. ¿Cuál es la nee que tienen los niños?
12. ¿La educadora que dio clases anteriormente a los niños le informó de la condición de los niños?

13. ¿Qué recomendaciones brinda a los padres de los niños para dar seguimiento a sus aprendizajes en el hogar?
14. ¿Cómo es el involucramiento de los padres de estos niños en el aprendizaje de sus niños?
15. ¿Cómo son los niños W, J, C?
16. ¿Cuál es la nee discapacidad que tienen los niños W, J, C?
17. Como se siente al atender a estos niños con NEE.?
18. ¿Qué adecuaciones curriculares realiza para propiciar el aprendizaje en los niños?
19. ¿Quién es la persona que le brinda acompañamiento para realizar las adecuaciones curriculares?



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
UNAN- MANAGUA
Facultad de Educación e Idiomas
Departamento de Pedagogía
Maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo

Guía de entrevista a la directora del centro infantil para indagar en las instancias que brindan acompañamiento a las educadoras para realizar adecuaciones curriculares y atender a los niños con nee asociadas a discapacidad.

Autorización por la directora para realizar la entrevista Si ____ NO ____

Fecha de la entrevista _____ Hora: _____: am - pm

Nombre de la directora _____

Años de experiencia en su cargo _____

Preguntas:

1. ¿Qué orientación brindan el MINED y el MIFAN para realizar adecuaciones curriculares y atender a la niñez con discapacidad?
2. ¿En qué consisten las orientaciones?
3. ¿Cuántas veces al mes visitan el centro los técnicos para dar acompañamiento en este tema?
4. ¿Cómo el centro promueve el trabajo en conjunto con los padres para brindar una mejor atención a los niños con nee?



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
UNAN- MANAGUA
Facultad de Educación e Idiomas
Departamento de Pedagogía
Maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo

Guía de observación a los niños sujetos de investigación con el propósito de evidenciar la interacción de los niños con la educadora y con sus pares.

Autorización por la directora para realizar la entrevista la observación

Si _____ NO _____

Fecha de observación _____

Hora de inicio: _____: am - pm Hora de finalización: _____: am - pm

Asistencia de niños y niñas en el salón: niñas: _____ niños: _____

Adultos presentes en el salón: _____

Criterios de observación

1. ¿Cómo interactúan los niños con sus compañeros del salón?
2. ¿Cómo interactúan los niños con la educadora?
3. ¿Cómo interactúan los niños con otras personas del centro?
4. ¿Qué hacen los niños durante las actividades que propone la educadora?
5. ¿Qué actividades les despierta mayor interés a los niños?



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
UNAN- MANAGUA
Facultad de Educación e Idiomas
Departamento de Pedagogía
Maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo

Guía de entrevista a las madres de familia y padre de familia de los niños sujetos de investigación. Estimada madre y estimado padre de familia con el propósito de indagar de los antecedentes médicos de sus hijos, instancia que dio el diagnóstico y valoración de la atención que reciben sus hijos en el centro, le solicito respetuosamente contestar las siguientes preguntas.

Fecha de la entrevista _____ Hora: _____: am - pm

Nombre de la madre o padre del niño: _____

Profesión: _____ Lugar donde labora: _____

Preguntas

1. ¿Qué necesidades educativas especiales (NEE) asociada a discapacidad presentan los niños?
2. ¿Cuál fue la instancia que dio el diagnóstico?
3. ¿Recibe atención psicopedagógica en algún otro centro?
4. ¿Qué tipo de atención le brindan?
5. ¿Qué recomendaciones brinda la educadora que atiende a su hijo en el CDI para que dé seguimiento en casa de sus aprendizajes?
6. ¿Cuánto tiempo tienen los niños de asistir al CDI?
7. ¿Qué avances han observado los padres y madres en su hijo durante el tiempo que ha estado en el centro? ¿Qué lo motivó a llevar a su hijo al CDI?
8. ¿Cómo valora la atención que ha recibido su hijo el tiempo que lleva en el centro?

9. ¿Qué sugerencia quisiera brindar a la educadora acerca de la atención a su hijo?



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
 UNAN- MANAGUA
 Facultad de Educación e Idiomas
 Departamento de Pedagogía
 Maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo

Guía de revisión documental a los resultados de las evaluaciones de los niños sujetos de investigación con el propósito de evidenciar las competencias que están desarrollando

| ¿De los tres ámbitos de aprendizajes propuestos en el currículo? | Competencias por ámbito de aprendizaje. | N1W | N2J | N3C |
|--|--|-----|-----|-----|
| | ¿Qué competencias han alcanzado los niños? | | | |
| | ¿Qué competencias han alcanzado los niños relacionados con formación personal y social?: - Demuestra autoestima, seguridad en sí mismo e iniciativa en diferentes situaciones que se desenvuelve. | | | |
| | - Colabora en actividades familiares, cívicas y culturales. | | | |

| ¿De los tres ámbitos de aprendizajes propuestos en el currículo? | Competencias por de ámbito de aprendizaje. | N1W | N2J | N3C |
|--|---|-----|-----|-----|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Practica estilos de vida saludable | | | |
| | <p>Qué competencia han alcanzado los niños relacionadas a comprensión del mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplica sus capacidades sensoriales, corporales y cognitivas según sus capacidades | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Resuelve problemas sencillos de la vida cotidiana utilizando diversos medios o distintos tipos de pensamiento. | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Discrimina objetos, signos o palabras de su entorno estableciendo relación de: semejanza, diferencia, causa y efecto, espacio y tiempo | | | |

| ¿De los tres ámbitos de aprendizajes propuestos en el currículo? | Competencias por de ámbito de aprendizaje. | N1W | N2J | N3C |
|--|---|-----|-----|-----|
| | <p>¿Qué competencia relacionada a comunicación han alcanzado los niños?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se comunica con su lenguaje materno, ampliando progresivamente su vocabulario | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Se comunica mediante otras formas de lenguaje corporal, oral, gráfico | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Comunica sus vivencias e ideas mediante diferentes formas con iniciativa y originalidad | | | |



*Plan de capacitación y
Acompañamiento Pedagógico
para educadoras que atienden
la primera infancia, con
Necesidades Educativas
Especiales asociadas y no a
discapacidad.*

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
UNAN- MANAGUA
Facultad de Educación e Idiomas
Departamento de Pedagogía
Maestría en Pedagogía Infantil con énfasis en Currículo



Plan de capacitación y Acompañamiento Pedagógico para educadoras que atienden la primera infancia, con Necesidades Educativas Especiales asociadas y no a discapacidad.

Propuesta surgida de los resultados del estudio realizado en la primera etapa del Centro de Desarrollo Infantil Colombia

Autora: Lic. Silvia Lucía García Pérez

Mayo del año 2016

I- Introducción

Esta propuesta es producto de los resultados del estudio realizado en la sala de la primera etapa del Centro de Desarrollo Infantil Colombia, cuyo propósito era valorar la atención que recibieron niños con nee asociadas a discapacidad, durante el año 2015.

Contiene un plan de capacitación y un plan de acompañamiento pedagógico que permitirá dar seguimiento en la práctica, a las educadoras que atienden a los niños con discapacidad en el centro. Actualmente los niños del estudio se encuentran en la sala de la segunda etapa (II nivel), además de otro niño en la sala de la tercera etapa (III nivel). Como antecedente se conoce que los niños permanecerán en el centro infantil hasta culminar el preescolar en el año 2017, es por tal motivo la necesidad de implementar talleres y capacitaciones con las educadoras, a fin de empoderarlas en estrategias metodológicas y competencias para la realización de Adecuaciones Curriculares y propiciar en los niños el desarrollo de sus aprendizajes en ambientes confortables de inclusión.

La capacitación es necesaria para la formación continua del ser humano, es precisamente el objetivo de esta propuesta que las educadoras desarrollen competencias para mejorar la atención que brindan a los niños y niñas. Asimismo, mediante el plan de capacitación las educadoras, directora y encargada docente vivenciarán formas de aut Capacitación que fortalezca su quehacer educativo.

En muchos casos el personal docente considera una limitante la falta de capacitación recibida por las autoridades correspondientes, como lo fue en el caso estudiado. Sin embargo, es necesario instaurar una cultura de auto organización en los centros infantiles que abone a la mejora de la atención ofrecida a la niñez.

En nuestro contexto dinámico de cara a la educación inclusiva, demanda hacer efectivo el derecho de los niños y niñas con discapacidad de ser atendidos y recibir educación como todos, pero con procesos que respondan a sus necesidades particulares.

Cada centro infantil tiene sus propias características, necesidades de formación docente y de acompañamiento pedagógico, que pueden ser resueltas desde el centro, en apoyo mutuo dentro del colectivo desarrollando sus propias gestiones educativa de una manera activa.

II- Objetivos

Objetivo general:

1. Desarrollar competencias para la realización de adecuaciones curriculares, en la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

Objetivos específicos:

1. Fortalecer la práctica docente en la realización de adecuaciones curriculares para atender a la niñez con nee asociadas o no a discapacidad
2. Promover el trabajo colaborativo, a fin de auto capacitarse y brindar acompañamiento a otras educadoras.
3. Desarrollar conciencia acerca de su rol en la atención a la niñez con nee y discapacidad, que les permita eventualmente romper esquemas y fundamentar una perspectiva renovada de los niños y niñas con discapacidad
4. Promover el trabajo en conjunto con la familia, a fin de enriquecer los procesos de adecuación curricular en los niños y niñas con nee asociadas o no a discapacidad.

III- Plan de capacitación

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|--------------------|--|--|---|---|---|
| Lunes (x fecha) | Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad | <p>Analizo las definiciones básicas de Necesidades Educativas, Necesidades Especiales, Discapacidad y Educación Inclusiva, a fin de contextualizarlas en la práctica.</p> <p>Construyo una definición de Educación inclusiva y lo reflejo través de un mural.</p> <p>Valoro el rol del personal docente como principal promotor de la educación inclusiva en la atención a la primera infancia</p> | <p>Presentación de los participantes y equipo facilitador, a través de la dinámica “te presento a mi amiga/amigo)</p> <p>Presentación y entrega del calendario del taller.</p> <p>Propósitos del taller</p> <p>Ejes de discusión:</p> <p>Con el propósito de activar los conocimientos previos de las y los participantes, mediante la técnica de lluvia de ideas anotaran en una hoja pequeña de papel sus ideas respecto a las Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad y educación inclusiva.</p> | Equipos audiovisuales Computadora, parlantes y proyector | Diagnóstica Conocimientos previos acerca de las discapacidades |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|-------|---------------------|----------|--|---------------------|------------|
| | | | <p>Posterior haremos lectura breve de las definiciones y construiremos un mural informativo de estas definiciones</p> <p>A través de una historia, reflexionaremos de nuestro rol como educadoras en la atención a la niñez con discapacidad. Utilizando la historia “El cazo de Lorenzo” (Disponible en youtube)</p> <p>Algunas preguntas de discusión que pueden acompañar la reflexión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Que representa el cazo para Lorenzo? - ¿Quién puede ser la persona que lo ayudó a cargar su cazo? - ¿Cómo creen que se sentía Lorenzo? | | |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|-------|---------------------|----------|---|---------------------|------------|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué habrá hecho la persona para ayudarlo? - ¿Cuántos hemos estado con un Lorenzo? - ¿Qué hemos hecho para ayudarlo? <p>Compartir nuestras experiencias con la atención a niños con discapacidad.</p> <p>Cuántos niños o niñas han atendido, cuál era la discapacidad, cómo hicieron para atenderlos, cuáles fueron las mayores dificultades y otras interrogantes que surja de la discusión.</p> <p>Conclusiones con una breve reseña de los aspectos abordados y la valoración por parte de las educadoras.</p> | | |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|---------------|--|---|---|--|--|
| Martes | Metodología para la realización de las adecuaciones curriculares (I parte) | <p>Describir la importancia de las Adecuaciones Curriculares para atender las necesidades educativas de los niños y niñas.</p> <p>Establecer la relación entre las diferentes adecuaciones curriculares (de centro, de aula e individuales)</p> <p>Reconocer la necesidad de Adecuar el currículo para atender las particularidades del educando con Discapacidad</p> | <p>Ejes de discusión: Adecuaciones Curriculares Educación incluyente.</p> <p>Trabajo en grupo: Lectura breve de la definición e importancia de las AC y posterior un círculo de discusión para abordar el tema de la Adecuación curricular.</p> <p>Diseño de un mapa mental de la definición y características generales de las AC y los diferentes tipos de AC. (de centro, de aula e individuales)</p> <p>En Plenario, presentación del mapa mental. Preguntas y comentarios de la actividad. Círculo de discusión acerca del trabajo en conjunto con la familia, para enriquecer los</p> | Módulo auto formativo "Estrategias para el desarrollo de la educación incluyente". Marcadores y papelones, hojas blancas y de colores, lapiceros, marcadores | Formativa Realización del mapa mental de la definición y características de las adecuaciones curriculares |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|------------------|---|---|---|---|--|
| | | | <p>procesos de adecuación curricular en la niñez con discapacidad.</p> <p>Conclusiones y síntesis del tema por parte del facilitador y participantes</p> | | |
| Miércoles | Metodología para la realización de las adecuaciones curriculares (II parte) | <p>Caracterizar los pasos de la realización de las Adecuaciones Curriculares para atender las necesidades de la niñez con discapacidad.</p> <p>Describir el proceso para la realización de Adecuaciones Curriculares individuales</p> <p>Apropiarse de la necesidad de respetar los pasos para implementar las Adecuaciones</p> | <p>Bienvenida al grupo.</p> <p>Trabajo en grupo</p> <p>Elaboración de una Ruta metodológica para la realización de las AC, de aula e individuales.</p> <p>Reunidos en equipos se discutirán los aspectos a considerar para las AC.</p> <p>Posterior elaboramos una ruta metodológica.</p> | Módulo auto formativo "Estrategias para el desarrollo de la educación incluyente". Marcadores y papelones | <p>Formativa</p> <p>Elaboración de la Ruta metodológica</p> <p>Realización del ejercicio práctico</p> <p>Disposición del trabajo en equipo</p> |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|---------------|---|--|--|---|--|
| | | Curriculares con la niñez con discapacidad. | <p>Realizaremos un ejercicio práctico con un niño (x) aplicando lo propuesto en la Ruta metodológica.</p> <p>El ejercicio debe contener todo el proceso desde la revisión de las Evidencias de aprendizaje, los contenidos, estrategias propuestas para los niños y niñas, además de los recursos a utilizar. De manera que tengan un panorama amplio de la metodología para realizar las AC.</p> <p>Preguntas y Conclusiones finales por parte del facilitador.</p> | | |
| Jueves | Evaluación de los aprendizajes a niños con nee y discapacidad | Describir la evaluación educativa como elemento indispensable para la toma de decisiones en el aula de clases. | Bienvenida Presentar la Fábula de los animales que ilustra las formas de evaluar o bien, presentar la imagen para ser analizada. Con | Fabula de los animales Proyector, computadora y parlantes o en | Formativa Participación proactiva de las educadoras en la |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|-------|---------------------|--|---|--|--|
| | | <p>Determinar la pertinencia de los ítems propuestos en la evaluación del I corte utilizada para los niños con discapacidad, a fin de proponer una mejora al instrumento.</p> <p>Asumir un compromiso reflexivo en el proceso de la evaluación a la niñez con discapacidad, reconociendo sus logros y capacidades.</p> | <p>el propósito de profundizar en la necesidad de realizar adecuaciones a la evaluación de los aprendizajes en los niños.</p> <p>Activar los conocimientos previos de las educadoras en relación a las formas de evaluación (diagnóstica, formativa). ¿Qué formas de Evaluación conocen? ¿Qué características tienen estas evaluaciones? ¿Cómo las aplican en su quehacer educativo con los niños con nee y discapacidad?</p> <p>Reflexionar en la necesidad de adecuar las evaluaciones de los niños y niñas con nee y discapacidad con el propósito de identificar sus fortalezas y potenciarlas.</p> | <p>imágenes de la fabula</p> <p>Instrumentos de Evaluación del I corte evaluativo, correspondiente al nivel II y III</p> | <p>adaptación al instrumento de evaluación</p> |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|----------------|---|---|---|--|---|
| | | | <p>Analizar la evaluación del I corte evaluativo a fin de identificar los aspectos a mejorar en el instrumento de evaluación y eventualmente integren las adecuaciones en el transcurso del año.</p> <p>Preguntas e inquietudes Conclusiones del grupo de participantes</p> | | |
| Viernes | Estrategias de atención a la niñez con nee y discapacidad Técnicas de evaluación para niños con nee y discapacidad | Vincular los aprendizajes prácticos con los teóricos acerca de las estrategias de atención a la niñez con discapacidad y las diferentes técnicas de evaluación de los aprendizajes, enfocándose en la niñez con discapacidad. | <p>Bienvenida Presentación del video “Cuerdas” (disponible en youtube)</p> <p>Las participantes expresaran sus interpretaciones del video, el propósito es la reflexión continua de las educadoras y su</p> | <p>Equipos audiovisuales Computadora, parlantes y proyector</p> <p>Caja o tina. Pese en cartulina, caña de pescar.</p> | <p>Formativa Participación proactiva de las educadoras en el sociodrama</p> |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|-------|---------------------|----------|--|---------------------|------------|
| | | | <p>quehacer en el aula con los niños con discapacidad.</p> <p>En plenario discutiremos acerca de algunas estrategias de atención a los niños y niñas con nee y discapacidad.</p> <p>Presentación por parte del facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de los niños y niñas en todas las actividades - El juego como principal estrategia - Organización de las actividades y atención personalizada a los niños y niñas con nee <p>Sociodrama corto de la organización de las actividades y la atención a los niños con nee.</p> | | |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|-------|---------------------|----------|---|---------------------|------------|
| | | | <p>En conjunto recrear una escena en el aula donde representen una de las estrategias de organizar durante las actividades para atender a los niños con discapacidad.</p> <p>Técnicas de evaluación por parte del facilitador: Organizados en grupos, rifaremos las técnicas, discutirán en equipos y después presentarán cómo aplicarla en su aula mediante un breve socio drama.</p> <p>Las técnicas propuestas son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de evaluación (la observación, trabajo en equipo, preguntas de comprobación, registro anecdótico, lista de | | |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|-------|---------------------|----------|---|---------------------|------------|
| | | | <p>cotejo, portafolio o carpeta de aprendizaje)</p> <p>Se presentará breve características y ejemplos de cada uno.</p> <p>Preguntas y aclaraciones por parte del facilitador</p> <p>Conclusiones generales del taller</p> <p>Evaluación al desarrollo del taller</p> <p>Se sugiere realizarla mediante la técnica “la pesca” que consiste en disponer a los participantes a realizar una pesca.</p> <p>En una tina o caja se colocan peces de cartulina, los participantes tendrán una caña de pescar, cada pez tiene una</p> | | |

| Fecha | Temáticas a abordar | Objetivo | Estrategias metodológicas | Recursos a utilizar | Evaluación |
|--------------|----------------------------|-----------------|---|----------------------------|-------------------|
| | | | pregunta que responderán de forma oral en plenario. Las respuestas serán la evaluación final del taller. | | |

IV- Organización y Planificación del taller

a. Instalaciones

El taller será desarrollado en las instalaciones del centro CDI Colombia, optimizando los recursos con que cuentan: espacio, luz eléctrica, agua potable y demás condiciones necesarias. El costo económico no deberá tener mayor impacto en las educadoras o el centro, pues la realización del taller deberá ser dentro de la jornada laboral para no incurrir en gastos extras de movilización. De igual manera los materiales a utilizar están disponibles en el centro.

b. Duración

Tendrá una duración de 15 horas (3 horas diarias por cinco días)

c. Rol del Facilitador y participantes

El facilitador deberá favorecer un ambiente de participación y retroalimentación constante durante todo el desarrollo del taller. Poseer un conocimiento amplio del currículo y la metodología para la realización de las Adecuaciones Curriculares aplicadas en la primera infancia.

Los y las participantes tendrán un rol activo en el desarrollo del taller. La reflexión introspectiva de su práctica docente será elementos claves para el logro de los objetivos.

d. Evaluación

Durante el desarrollo del taller y al finalizar el mismo, el facilitador y los participantes contarán con un instrumento de evaluación para valorar aspectos generales del taller.

La evaluación de los participantes será ampliada al momento del Acompañamiento Pedagógico que se realice a las educadoras que atienden a niños y niñas con nee y discapacidad en las salas del centro.

e. Beneficiarios

Beneficiarios directos:

- Los beneficiarios del taller serán: Las educadoras del centro, directora y responsable de maestras del centro CDI Colombia.
- Los niños y niñas con nee y discapacidad atendidos en las salas de II y III nivel de Preescolar del CDI Colombia.

Beneficiarios indirectos:

- Las familias con niños y niñas con nee y discapacidad atendidos en las salas del CDI Colombia

f. Presupuesto

| Materiales | Unidades | Costo por unidad | Total |
|--------------------|-----------------|-------------------------|--------------|
| Papelones | 10 | C\$ 5.00 | C\$ 50.00 |
| Marcadores | 3 | C\$ 17.00 | C\$ 51.00 |
| hojas de colores | 50 | C\$ 2.00 | C\$ 100.00 |
| cartulina | 10 | C\$ 6.00 | C\$ 60.00 |
| Taipe transparente | 1 | C\$ 12.00 | C\$ 12.00 |
| Pega de barra | 2 | C\$ 15.00 | C\$ 30.00 |
| Total | | | C\$ 303.00 |

V- Plan de Acompañamiento Pedagógico

El presente plan de Acompañamiento a educadoras que atienden a la niñez con nee asociadas a discapacidad será de mucha relevancia para dar seguimiento al Plan de capacitación. Esta propuesta puede ser desarrollada por la Directora del Centro infantil o bien por la técnica del MINED asignada para este centro. Tiene una metodología sencilla que puede ser modificable, pero que recoge la intención de aportar de manera significativa a la mejora de la atención que reciben los niños y niñas con discapacidad en este centro.

A continuación, se presentan una serie de ejes, que pueden guiar el proceso del Acompañamiento. Cada visita o día asignado para realizar el acompañamiento a las educadoras, debe ser registrado de forma escrita y archivado para su posterior evaluación.



Para el Plan de Acompañamiento se sugieren los siguientes ejes:

- **La escuela inclusiva**

Relación entre la escuela y las familias de los niños con nee asociadas a discapacidad atendidos en las salas de segunda y tercera etapa de Preescolar. En qué medida se ha fortalecido la relación con los padres de familia de los niños con discapacidad.

- **Atención a niños y niñas con discapacidad**

Aplicación de estrategias metodológicas de atención e inclusión en el desarrollo de los procesos en las salas de clases donde son atendidos los niños con nee asociadas a discapacidad.

- **Adecuaciones realizadas por las educadoras**

Seguimiento a la mejora y adaptación de los elementos del currículo, con énfasis a la mejora de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los niños con nee asociadas a discapacidad.

- **La auto capacitación**

Seguimiento a los círculos de estudio de las educadoras, directora y responsable de docente, con el propósito de evaluar la aplicación de estrategias, dificultades encontradas y propuesta para mejorar. Análisis de actas de reuniones donde se llevaron a cabo círculos de estudio. Consulta a educadoras acerca de los círculos de estudio, valoración del desarrollo y utilidad de los círculos de estudios.

- **Trabajo colaborativo entre las educadoras**

A fin de enriquecer el proceso de acompañamiento, la encargada docente del centro infantil, realizará visitas y períodos de observación en las salas de II y III nivel donde son atendidos los niños con discapacidad. De igual manera conviene que las educadoras hagan un rol de rotación para realizar las observaciones y den sugerencias en los encuentros mensuales de los círculos de estudios.

Las educadoras promoverán el trabajo colaborativo a sus colegas que atienden a los niños o niñas con discapacidad, a fin de aportar positivamente en mejorar la atención a los niños.

VI- Sugerencias finales para la realización del Plan de Acompañamiento Pedagógico

- Registrar todos los encuentros que realicen las educadoras en los círculos de estudios a fin de evaluar eventualmente los encuentros y la aplicación en la práctica
- Para mantener la efectividad del Plan de Acompañamiento se propone, el desarrollo continuo de observaciones al desarrollo de las clases, comunicación abierta y fluida con las educadoras y el aprovechamiento del tiempo en los círculos de estudios.
- Cada visita u observación a la educadora y al proceso de enseñanza-aprendizaje, debe estar respaldado por un instrumento que permita registrar aspectos esenciales de la atención a los niños y niñas con discapacidad.

VII- Proyección del Plan de Acompañamiento Pedagógico

El plan de Acompañamiento debe ser una experiencia continua en la formación del profesorado y la atención que brindan a la niñez con discapacidad. Por consiguiente, se proyecta un impacto positivo para la atención que brinda el centro infantil y que eventualmente se fortalecerán, tanto las educadoras de este centro, como otros que promueven la educación inclusiva con la creación de una Red de Educadoras que atienden la niñez con discapacidad.

