



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO

**EDOMÉX**  
DECISIONES FIRME, RESULTADOS FUERTES.

**SECRETARIA DE EDUCACION DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO**

**CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NO 74 "MARIA MONTESSORI"**

**TURNO MATUTINO**

**CCT: 15EMLO589V**

**ZONA ESCOLAR E032**

**NIVEL DE EDUCACION ESPECIAL**

**SUBDIRECCION REGIONAL DE EDUCACION BASICA TEJUPILCO**

**"CUENTOS VIVENCIADOS"**

**TEJUPILCO, MEXICO; JUNIO DE 2020**

## INDICE

Introducción.....	2
<b>MARCO REFERENCIAL</b>	
Planteamiento del problema .....	4
<b>MARCO TEORICO</b>	
<b>CAPITULO I. EL PROCESO COGNITIVO</b>	
Habilidades cognitivas.....	10
Habilidades meta cognitivas.....	11
Las funciones ejecutivas y la discapacidad intelectual.....	12
Teoría de la mente .....	13
La anticipación.....	13
El uso de la anticipación en el uso de actividades prácticas.....	15
<b>CAPITULO II. LA DIVERSIDAD Y SUS IMPLICACIONES</b>	
La diversidad en el aula.....	21
Estrategia diversificada de enseñanza.....	24
Estrategias diversificadas en la planificación docente.....	26
<b>CAPITULO III. LOS CUENTOS VIVENCIADOS</b>	
El cuento.....	30
El cuento vivenciado.....	32
Objetivos de los cuentos vivenciados.....	34
Proceso de elaboración del cuento vivenciado.....	35
El cuento vivenciado como propuesta diversificada.....	37
Planteamiento pedagógico.....	40
Propuesta didáctica.....	49
Cuentos .....	52
Conclusiones.....	71
Bibliografía.....	72

## INTRODUCCION

La educación especial es un tipo de educación que se caracteriza por destinarse a alumnos que tienen características particulares. De esta manera, la educación especial tiene como principal objetivo el hecho de encontrar las necesidades de grupos reducidos de individuos de manera tal que los mismos puedan desarrollarse en el mayor grado posible.

En este sentido, la educación especial suele asociarse con alumnos con algún tipo de dificultad cognitiva, barreras que inciden el aprendizaje y niños que presentan una discapacidad cualquiera que ésta sea. Los sistemas educativos están formulados de manera tal que se destinen a una amplia población. Esto significa que tienen un nivel bajo de especificación y de adaptación a necesidades particulares. Ciertamente, este tipo de circunstancia puede verse como una limitación de los mismos y en alguna medida lo es. Cuando existen alumnos con necesidades muy específicas, los sistemas educativos suelen fallar en alcanzar su cometido.

Por tal razón se crean los centros de atención múltiple, escuelas especiales adaptadas a las necesidades de los niños con las distintas discapacidades. Estos centros cuentan con personal preparado para atender a los niños con sus diversas características, sin embargo contar con un grupo con multidiscapacidades no es sencillo. La docente frente a grupo se enfrenta a una problemática constante en la que encontrar un estilo de trabajo que favorezca a todos sus alumnos es muy complicado, ya que cada Discapacidad presente demanda determinadas características de atención y el hecho de buscar la diversificación de las actividades y la aplicación de las mismas resultado complicado y en ocasiones imposible.

Se realiza la presente investigación para proponer una guía didáctica que además de apoyar la profesión docente potencializa las capacidades de los alumnos brindándoles mejores oportunidades de superarse en la vida. Una de las discapacidades más difíciles de trabajar dentro de las escuelas es el Autismo, condición que limita a los niños que lo padecen regular su conducta, comunicarse y socializar con los demás.

Estos niños requieren trabajar bajo rutinas en las que se les permita trabajar actividades que ayuden a formar hábitos y permitan concluir todas las actividades que comienzan.

El cuento vivenciado como estrategia diversificada se utiliza como recurso en el que los niños además de trabajar todos sus sentidos y seguir rutinas de trabajo ayuda a conseguir que los niños sean ordenados, estudiosos, alegres, sinceros, responsables, y que sean constantes en lo que sea posible, parecen difícil pero no lo es tanto. Se puede **motivar a los niños**, desde la más temprana edad, a que aprendan y sepan lo que esperamos de ellos y para ellos.

La motivación es lo que más puede colaborar en la tarea de educar a los niños, despertando en ellos una acción positiva en todas las tareas que realizan durante su vida cotidiana.

La aplicación, el seguimiento y la evaluación del desempeño de los niños durante la aplicación de la propuesta didáctica refleja resultados interesantes que estamos seguros resultará motivador para aquellos docentes que se encuentren inmersos en el trabajo de educación especial.

**No importa como son nuestros alumnos, lo importante es que están dotados de un corazón y una inteligencia ... el corazón para amar y la inteligencia para guiarse hacia lo más hermoso e inconcebible de las cosas**

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El C.A.M. No. 74 “María Montessori” es un centro donde se atienden alumnos con distintas discapacidades: Motriz, Intelectual, Auditiva, Visual, Trastornos de Espectro Autista y discapacidad múltiple. Esta institución se encuentra ubicada en una zona urbana del Municipio de Tejupilco; Estado de México.

Uno de los principales retos a los que se enfrentan las docentes que atienden en este centro, es que no cuentan con estrategias específicas suficientes para atender a la gran diversidad de los alumnos. Y requieren establecer criterios y ajustes a los Planes y Programas de Educación Básica para que los alumnos accedan a su propio paso y ritmo a una educación de calidad, inclusiva e integradora.

Otra dificultad que se presenta en los alumnos es el contexto social y familiar en el que nacen y se desarrollan, ya que no favorece el desarrollo de habilidades básicas necesarias para el aprendizaje, pues en la mayoría de los casos, los alumnos son referidos al C.A.M. en edades posteriores a la Educación Inicial, debido en parte a la falta de información que tienen sobre la discapacidad y su tratamiento integral y especialmente a que provienen de familias de escasos recursos. De acuerdo con los datos estadísticos en México, las causas de la discapacidad están relacionadas con los aspectos económico, biológico y sociocultural (INEGI, 2013). El Estado de México es uno de los cuatro estados con mayor población con discapacidad en la República. El 6.6 % de la población en México padece alguna discapacidad. (El Economista, diciembre 2013).

Las estadísticas de mayo de 2015 muestran que, de un aproximado de 120 millones de personas que viven en el Estado de México y que tienen arriba de 15 años, casi 36 millones no son económicamente activas. Y el resto que si es económicamente activa tienen un ingreso promedio de 32 pesos por hora de trabajo (INEGI, 2015). Si consideramos que la mayor parte de la población con discapacidad en México se encuentra entre los adultos mayores y personas que no están activas económicamente debido a la edad, discapacidad y desempleo, podemos analizar que los niños que nacen y crecen en las comunidades rurales no cuentan con servicios educativos suficientes ni instituciones cercanas donde puedan ser atendidos con

prontitud desde el momento que nacen, lo cual provoca que los niños no reciban la estimulación temprana adecuada.

El C.A.M. no. 74 es una institución que cuenta con apenas 18 años de servicio, la escuela se encuentra en situación muy precaria en cuanto a recursos materiales.

Todo el personal se actualiza constantemente y se capacita en diversos temas de la Educación Especial. A pesar de ello, la mayoría considera que aún les hace falta ser asesorados sobre estrategias específicas diversificadas, mismas que les demandan no solo los alumnos por sus condiciones diversas, sino también la Secretaria de Educación Básica y la Subdirección de Educación Especial. Sin embargo, existe muy poco material bibliográfico sobre estas estrategias diversificadas y su aplicación en los Centros de Atención Múltiple.

Si bien el término de diversificación no es nuevo y tampoco lo es el tema de la inclusión educativa, la mayoría de los documentos oficiales disponibles de la SEP sobre estos temas abordan teóricamente de manera general como deben ser atendidos estos alumnos con discapacidad. A lo largo de nuestra experiencia en el C.A.M. nos hemos enfrentado a la dificultad de que la teoría se quiebra ante la realidad que viven nuestros alumnos y su contexto, y que al momento de aplicar lo que sabemos e investigamos sobre discapacidad, no se logran los aprendizajes que esperamos. Sabemos que existen siempre cientos de interrogantes en cada niño que ingresa a la escuela, mismas que deben ser resueltas con la mayor precaución, compromiso e interdisciplinariedad posible.

Cuando nos enfrentamos a los retos que implica la atención de un niño con discapacidad, observamos en la práctica muchas vertientes que surgen de la complejidad de cada caso en particular. Por ejemplo, un alumno con un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista que no ha recibido ningún tipo de atención en alguna escuela o centro especializado, además de su diagnóstico, llega con una pobreza de estimulación sensorial, misma que no se le brindó desde bebé. En situación precaria de vivienda, padres que solo lograron estudiar hasta la primaria, que tienen un trabajo informal e inestable, el niño llega a la edad preescolar con un diagnóstico complicado y además con problemas mayores de conducta, de sobreprotección, falta de estimulación, etc. Como este, son la mayoría de los casos. El diagnóstico médico en un niño en sí mismo ya representa un problema para la familia. Eso aunado a la complejidad de un Trastorno Autista o una Discapacidad Intelectual severa o una discapacidad Motriz de

por vida, no solo desalienta a la familia, sino también le hace aún más complicada la vida familiar, que ya de por sí es difícil debido a las condiciones socioeconómicas. Por desconocimiento, desinformación y características culturales, la gran mayoría de los padres de nuestros alumnos aceptan ser sobreprotectores con sus hijos debido a que no saben cómo actuar con ellos, qué ofrecerles y cómo educarlos.

Los docentes y equipo de apoyo de la institución llevan a cabo talleres, pláticas y conferencias a los padres de familia sobre la educación de sus hijos. Supervisan de manera diaria los avances de sus alumnos y están en contacto con los padres de manera permanente.

En conjunto van resolviendo las dificultades que surgen durante el proceso educativo. Realmente se realiza un trabajo colegiado. Aunque los esfuerzos no cesan por parte de toda la comunidad escolar, siguen existiendo algunos problemas de índole académico que no han podido ser resueltos. Algunas de estas dificultades son:

- \* Algunos alumnos que han estado incorporados al C.A.M. desde edad preescolar aún no logran afianzar procesos correspondientes a habilidades del pensamiento.

- \* A pesar de que las docentes usan métodos y estrategias diferentes, algunos alumnos no logran realizar secuencias simples, clasificación, discriminación (procesos indispensables en el desarrollo del pensamiento).

- \* Los alumnos que han logrado tener avances significativos, aún con discapacidad intelectual, discapacidad visual, hipoacusia o autismo lo hacen en etapas ya posteriores, cuando ingresan a 4° o 5° de primaria. Considerando que este C.A.M. en particular solo atiende a alumnos desde Educación Inicial hasta 6° de primaria, ya en 4° o 5° grado que muestran un avance considerable están por egresar de la institución, lo cual nos deja un hueco de aprendizajes entre el 3° de preescolar y el 4° de primaria.

A partir de estas observaciones empíricas mencionadas, hicimos una revisión bibliográfica sobre el desarrollo del pensamiento en los niños y nos pudimos dar cuenta de que el proceso de anticipación es un factor muy importante en el desarrollo de los procesos cognitivos en los alumnos. Sobre este tema abordaremos de manera más extensa en el capítulo I.

Derivado de esta investigación bibliográfica, realizamos un cuestionario a las docentes del C.A.M. para averiguar lo que opinan con respecto a algunas características que presentan sus alumnos con respecto a la anticipación. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Considera que sus alumnos logran predecir o anticipar situaciones simples como “lavarse las manos” al mostrarle el jabón y la toalla antes de comer?
2. ¿Considera que sus alumnos logran realizar secuencias simples, por ejemplo, que número va antes del 2, qué número va después del 4? ¿Cuántos lo logran?
3. ¿Sus alumnos predicen la ocurrencia de eventos simples como despedirse antes de ir a casa o a la hora de salir al recreo? ¿Cuántos lo logran?
4. ¿Cuántos de sus alumnos pueden prever que pasa después de que se escucha un trueno en el cielo?
5. ¿Cuántos de sus alumnos logran predecir o anticipar que es la hora de lavarse los dientes después de comer?
6. ¿La mayoría de sus alumnos pueden predecir que no deben tocar el fuego porque se pueden quemar?
7. En su experiencia como docente en educación especial, ¿considera importante la habilidad de sus alumnos de predecir y anticiparse a los eventos? ¿Por qué?
8. Durante su desempeño docente ¿Ha trabajado actividades que favorezcan la anticipación con sus alumnos? ¿De qué manera lo ha hecho y que a que dificultades se ha enfrentado?

Realizamos también una evaluación a todos los alumnos del nivel preescolar y a los alumnos de 1° a 3° de primaria para registrar el porcentaje de alumnos que responden a la anticipación.



Tomamos en cuenta algunos ítems relacionados con la ejecución de tareas simples y secuencias sencillas. Para realizar esta evaluación usamos un tablero con 30 casilleros. Se usaron fichas de 4 colores diferentes y solo se les dio el modelo o la instrucción una sola vez y se les pidió que adivinaran que ficha seguía en el casillero, según la instrucción dada. Las instrucciones que utilizamos fueron las siguientes:

1. Coloca una ficha un cada casillero del color que sea.
2. Coloca una ficha verde y una ficha roja en los casilleros que faltan.
3. Coloca una ficha si y una no.
4. Coloca una hilera de fichas blancas debajo de las fichas que yo coloque.
5. Coloca fichas donde tú quieras de los casilleros del tablero.
6. “Lávate las manos” (Le mostramos el jabón y el niño debe tomarlo, señalarlo, dirigir la mirada o bien ir a hasta donde está el área de aseo.)
7. “Lávate los dientes” (Le mostramos el cepillo y pasta de dientes y el niño debe tomarlos, señalarlos, dirigir la mirada o bien ir hasta el área de aseo).

Con el trato directo con los niños podemos deducir que la mayoría de los alumnos desde la edad preescolar hasta el 3° y algunos según su condición hasta 6° de Primaria, tienen dificultades en la anticipación. Esta dificultad interviene directamente en la adquisición de conocimientos nuevos, ya que se encuentran aún en proceso o bien no se han desarrollado las habilidades cognitivas necesarias para avanzar en el aprendizaje de tareas básicas.

El presente trabajo de investigación intenta dar una respuesta metodológica para que los alumnos de C.A.M. No. 74 logren avanzar en sus procesos cognitivos por medio de una estrategia específica, usando como detonante el desarrollo de la habilidad de anticipación y como recurso el cuento vivenciado.

**CAPITULO I**

**LAS HABILIDADES**

**COGNITIVAS**

## LAS HABILIDADES COGNITIVAS

Abordaremos en primer lugar algunos conceptos básicos del proceso cognitivo hasta llegar a la descripción de la habilidad de anticipación que estudiaremos en esta investigación.

El proceso cognitivo desde el punto de vista de Chadwick (1985) hace referencia a las estrategias que usa el individuo para organizar y procesar el conocimiento. El individuo debe transformar los estímulos que recibe del exterior para aprender. De acuerdo con el autor, el aprendiz usa dos tipos de estrategias para ello: el procesamiento de la información y la ejecución. Dentro del proceso de la entrada de información el autor incluye la atención y la memoria. La segunda estrategia, la ejecución, consiste en usar la información retenida y recuperada para solucionar problemas.

Para Ríos (1990), la cognición consiste en ocho procesos: observación, definición, clasificación, comparación, inferencia, memorización, seguimiento de instrucciones, análisis y síntesis.

O 'Neil y Spielberg (1979) explican el aprendizaje a partir del uso de estrategias de aprendizaje que incluyen a las afectivas y ejecutivas. Resnick y Beck (1976) hablan de habilidades medicinales para explicar las que utilizamos para razonar y pensar, unidas a las habilidades concretas. Sternberg (1983) por su parte, declara la necesidad de las habilidades ejecutivas y no ejecutivas que se deben diferenciar para que el individuo logre identificar un problema, planificar, comparar y realizar una tarea concreta.

Todas estas referencias nos hablan de procesos específicos y concretos que el individuo debe realizar en su proceso de aprender. Existe un sinnúmero de significados y teorías de la cognición y la mayoría se fundamenta en conceptos similares. Para fines de concretar en cuanto a las habilidades cognitivas a desarrollar, nos referiremos al texto de Herrera Clavero (2008).

Herrera define las habilidades cognitivas como operaciones que actúan directamente sobre la información que el individuo recibe y las clasifica en: atención, comprensión, elaboración y memorización. Esta clasificación nos remite a la Teoría del Desarrollo del Conocimiento de Piaget (1978) que explica que la elaboración de esquemas en el niño se forma a partir de la asimilación biológica y mental de los estímulos externos, mismo que interioriza mediante el mecanismo de asimilación y acomodación. La teoría ontogenética expresa fundamentalmente que el individuo no logrará pasar a un siguiente nivel de conocimiento

mientras no acceda a realice estas operaciones de aprendizaje en su desarrollo físico, emocional, actitudinal y operacional.

## **1. LAS HABILIDADES METACOGNITIVAS**

Para definir la metacognición nos referiremos al concepto de González (1996), quien declara que es un conjunto de operaciones, actividades y funciones que la persona realiza una vez que ha logrado interiorizar los procesos de recabar información y reproducirla. Para que el individuo llegue a la metacognición debe autorregular su propio conocimiento.

Otras investigaciones más recientes basadas en Chadwick y Flavell, sostienen que el proceso metacognitivo se refiere al grado de conciencia que el individuo es capaz de desarrollar acerca de sus propios procesos cognitivos (Vargas y Arbeláez, 2002). Para que se hagan ajustes al propio conocimiento y vaya más allá de lo que se aprendió en un primer momento, el individuo modifica los resultados para llegar a uno más estructurado.

Para Herrera (2003) las habilidades metacognitivas son aquellas que se usan para controlar, dirigir y aplicar los conocimientos en función de la aplicación. Las clasifica en: conocimiento del conocimiento, control de los procesos cognitivos, planificación, autorregulación, evaluación, reorganización y anticipación.

Weinstein y Mayer (1986) dividen las habilidades cognitivas en tres: Estrategias de repetición, estrategias de elaboración, y estrategias de organización, dentro de las cuales aborda la selección de información, el análisis, la síntesis, inferencia y anticipación.

Hacemos referencia nuevamente a las habilidades cognitivas debido a que van ligadas a las metacognitivas y algunos autores no consideran las habilidades metacognitivas como un proceso aparte o posterior a la adquisición de las cognitivas.

Por ejemplo, Weinstein y Mayer (1986) las estructuran en tres apartados: 1º) Estrategias de repetición, ensayo o recitación, cuyo objetivo es influir en la atención y en el proceso de codificación en la memoria de trabajo (a corto plazo), facilitando un nivel de comprensión superficial. 2º) Estrategias de elaboración, que pretenden una comprensión más profunda de los contenidos de los aprendizajes, posibilitando la conexión entre la nueva información y la previa, ayudando a su almacenamiento en la memoria a largo plazo, para conseguir

aprendizajes significativos. 3º) Estrategias de organización, que permiten seleccionar la información adecuada y la construcción de conexiones entre los elementos de la información que va a ser aprendida, lo que fomenta el análisis, la síntesis, la inferencia y la anticipación ante las nuevas informaciones por adquirir.

Ahora bien, las habilidades cognitivas antes mencionadas están ligadas a las funciones ejecutivas, que a su vez están relacionadas con el funcionamiento de los lóbulos frontales. A continuación, revisaremos el concepto de funciones ejecutivas, específicamente en la discapacidad intelectual, que es lo que nos atañe en este trabajo.

## **2. LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

De acuerdo con un estudio de Rodríguez, López, García y Rubio (2011) sobre la evaluación de las funciones ejecutivas y la discapacidad intelectual, estas funciones son indispensables para la adaptación del individuo y “se relacionan con el rendimiento académico y, en mayor o menor medida, con la inteligencia” (p. 80) Lezak (1982) definió a las funciones ejecutivas como las capacidades necesarias para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y socialmente aceptable. 2007). Actualmente el concepto consiste en “un conjunto de habilidades cognoscitivas que tienen por objeto la adaptación de la persona a situaciones nuevas y cambiantes y que por tanto, van más allá de conductas habituales y automáticas” (Collete, Hogge, Salmon y van der Linden, 2006).

Los estudios más recientes muestran que la evaluación de las funciones ejecutivas en las personas con discapacidad es indispensable para la comprensión de sus procesos cognitivos y también para la elaboración de programas de intervención eficaces. (Engle y Unsworth, 2005). Estudios demuestran que las funciones ejecutivas también se ven interferidas por la edad, la etiología de la discapacidad, el curso de la misma, las características contextuales y la edad mental de los sujetos (Masson, Dagnan y Evans, 2010).

Rodríguez et. al. (2011) concluyen que son escasas las investigaciones al respecto de este tema y que aún no existen modelos teóricos formales que expliquen las funciones ejecutivas en las personas con discapacidad intelectual, así como no existen pruebas estandarizadas para esta población que midan las funciones ejecutivas.

### 3. LA TEORÍA DE LA MENTE

En los últimos veinte años los teóricos han puesto especial atención en la Teoría de la Mente para explicar algunos de los procesos que se ven implicados en las discapacidades más complicadas como el Trastorno del Espectro Autista y la Discapacidad Intelectual. En un sentido general, la Teoría de la Mente se preocupa por los procesos mentales atribuidos al desarrollo del pensamiento que, en ausencia o presencia de la capacidad de articular los actos, las intenciones y pensamientos, derivan en dificultades para desarrollar los procesos de anticipación, para realizar hipótesis y para imaginar (Bonals, 2007).

La dificultad para formarse representaciones mentales también afecta al desarrollo del lenguaje y comunicación efectiva. Pueden existir dificultades semánticas y sintácticas que dificulten la comprensión de la tarea o problema presentado.

### 4. LA ANTICIPACIÓN

Hasta este punto hemos mencionado de manera general en cada subtema la palabra ANTICIPACIÓN. Podemos observar que este concepto es mencionado tanto en los procesos cognitivos, metacognitivos, las funciones ejecutivas y la Teoría de la Mente. Sin embargo, no existe una definición clara aún de la importancia de esta habilidad cognitiva en el proceso de aprendizaje.

Acerquémonos a algunas definiciones. Desde el punto de vista de la psicología, Warren (1993) describe la anticipación como: “*Acomodación a un estímulo o una situación inminente. /Actitud mental que significa estar preparado para un próximo suceso*” (Warren, 1993, p. 16)

Existen otros significados en psicología relacionados con el condicionamiento:

*“Respuesta anticipada: aquella que sobreviene ante del estímulo que normalmente debe provocarla. Toda reacción condicionada traduce la anticipación del estímulo incondicional o del refuerzo...En el estudio de los mecanismos perceptivos y cognitivos, la atención selectiva que predispone al sujeto para registrar y tratar ciertas informaciones pertinentes y a ignorar las demás, las actitudes perceptivas, los fenómenos de espera y de*

*expectación; se inscriben dentro del cuadro general de anticipación” (Doron y Parot, 2008, p. 50)*

Como hemos observado a lo largo de este capítulo, la anticipación es un proceso que está involucrado con el aprendizaje. La anticipación es una habilidad que faculta al individuo para resolver problemas. Para que ocurra esta destreza, el niño debe pasar antes por varios procesos cognitivos, mismos que efectuará dependiendo de sus capacidades.

Hablamos también de algunos de los pasos previos a la anticipación que son: la capacidad para observar (atención selectiva), organizar y seleccionar la información y la capacidad de recuperación (memoria), que se ve implicada desde el primer momento en el que el niño recibe el estímulo. Si su capacidad de evocación (traer a la mente) es deficiente, tendrá dificultades para realizar las siguientes elaboraciones mentales. En este caso, el uso de los sentidos es indispensable en los alumnos con discapacidad y de la misma manera, las estrategias metodológicas deben poner especial énfasis a los tipos y canales de aprendizaje diversos para que lo que se enseña tenga un efecto en la memoria.

Para efectos de la presente investigación, usaremos eventualmente el significado de respuesta anticipada solo para hacer referencia a las respuestas que los alumnos puedan dar con respecto a las actividades ya condicionadas, por ejemplo, lavarse las manos antes de comer o lavarse los dientes después de comer. Esto debido a que las dos acciones mencionadas son parte de su rutina escolar (y debieran ser parte también de la rutina en el hogar) para favorecer el desarrollo de hábitos de autocuidado. Los alumnos que han logrado responder de manera condicionada se debe, en parte, a tales rutinas y nos sirve como punto de referencia en la evaluación. Sin embargo, no es de nuestro interés estudiar respuestas anticipadas (condicionadas) sino el mecanismo cognitivo como tal, específicamente el de anticipación.

La tercera definición de anticipación nos habla de la *actitud perceptiva*, que involucra la expectación y espera de lo que vendrá. Cuando el niño recibe el estímulo y este no se le brinda de manera completa (estímulo parcial), involucra no solo la atención selectiva, sino también la percepción en su conjunto. Para que logre dar una respuesta efectiva ante el estímulo parcial, el niño debe usar la discriminación y selección, procesos mentales indispensables previos a la anticipación. Tal vez muchos de los alumnos no lograrán responder correctamente a un estímulo parcial, pero al menos podrán tener una “idea” de

acuerdo a su experiencia en otros contextos y responderá de manera errónea, pero habrá realizado las operaciones mentales necesarias. En este punto cabe aclarar que el proceso anticipatorio no tiene por qué estar sujeto siempre a un estímulo condicionado, pero si debe relacionársele a experiencias previas y contextos conocidos, en especial para un niño con discapacidad.

También es importante señalar que a pesar de que buscamos que el alumno responda correctamente al final de la evaluación, nuestra meta no es únicamente esa, sino que el niño vaya avanzando paulatinamente en sus procesos mentales y que estos avances se vean reflejados en sus funciones ejecutivas, independientemente de que tengan una respuesta correcta o incorrecta.

## **5. EL USO DE LA ANTICIPACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES PRÁCTICAS**

Articular los actos, las intenciones y los pensamientos, como explica la Teoría de la Mente, no son procesos sencillos para un alumno con discapacidad, sin embargo, existen evidencias de que estos alumnos pueden hacer esas operaciones mentales. Una evidencia básica es que logran articular la intención de tomar la cuchara, tomar el alimento del plato, llevarlo a la boca, masticar y comer. Usamos tareas simples como esa para desarrollar otras habilidades cognitivas, pero los alumnos deben encontrar en ello una necesidad para que el aprendizaje se verdaderamente funcional. Y ese es uno de los múltiples retos que tiene el docente de Educación Especial: provocar la necesidad en el alumno de articular intención y pensamiento para llevarlos a la acción. Los alumnos que aún no logran ejecutar esas tareas en lo más indispensable como comer, dormir, ir al baño, podrán tener una intención y un pensamiento incipientes, pero si no lo llevan al campo de la acción, solo se quedará ahí y no tendrá un efecto metacognitivo, en términos simples, no usarán sus necesidades más básicas para satisfacerlas por sí mismos.

Si usamos la solución de problemas desde punto de vista, veremos que no es imposible usar la metacognición en alumnos con discapacidad, pues llevaremos la actividad mental a algo concreto. Si a un niño con autismo o discapacidad intelectual durante sus cuatro años de vida le han procurado absolutamente todo, y no se le ha entrenado para que coma por sí solo, no



tendrá una necesidad real de autoalimentarse. Y tampoco podrá usar la metacognición para ello. Si no se le da de comer más y se le enseña a usar la cuchara para que el solo se alimente, poco a poco llevará este aprendizaje a un proceso metacognitivo, y solo entonces podrá (además de usar la cuchara para comer) tomar un vaso y beber agua o posteriormente aprender a lavarse los dientes.

No solo nos interesa evaluar el nivel cognitivo de los alumnos, sino también provocar desde su zona de desarrollo próximo, el uso de sus funciones cognitivas tal como son y tal como estén; provocar la articulación de estas hacia la ejecución. Y una vez más nos topamos con las funciones ejecutivas que, de acuerdo con los autores, son indispensables para la adaptación del individuo.

¿De qué manera interviene entonces la habilidad de anticipación en el desarrollo de habilidades prácticas? Para intentar dar esta respuesta nos remitiremos a la Teoría del Desarrollo de Jean Piaget.

Para Piaget (1978), los reflejos del recién nacido son el resultado de la organización interna que le ayudan a mantener el equilibrio con el mundo que le rodea. A esto le llama asimilación biológica que se prolonga en una asimilación intelectual conforme el niño se desarrolla. Para que los movimientos o acciones (reflejos) se conviertan en esquemas necesarios para el aprendizaje, el niño debe pasar por ajustes y desajustes al enfrentarse al medio que le rodea.

En la medida en que los *esquemas reflejos* se van adaptando a situaciones nuevas, lo conduce a esquemas cada vez más complejos con lo cual el niño va estructurando su realidad. De esa manera pasa de acciones reflejas (puramente biológicas) a esquemas de acción. Piaget describe que los primeros esquemas de acción son los que se estructuran mediante el espacio-tiempo, es decir, cuando el niño comienza a desplazarse, constituyendo esta la primera estructura intelectual. En este momento las acciones van acompañadas de representaciones mentales de manera paulatina. Los esquemas se vuelven internos (función simbólica). Ya no solo son simples ejecuciones sensoriomotrices.

Nuevamente estos esquemas sufrirán ajustes y desajustes para generar nuevos esquemas, mediante diferenciaciones y combinaciones progresivas. Los nuevos esquemas combinados entre sí constituirán totalidades organizadas llamadas *operaciones* (Nortes y Martínez, 1994).

Las estructuras cognitivas para Piaget pasan por un proceso de *equilibración*. Este equilibrio ocurre a través de dos procesos adaptativos complementarios que son acomodación y asimilación: *“La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de la organización actual; mientras que la acomodación se refiere a una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio”* (Severo, 2012).

El equilibrio ayuda al organismo a regular las funciones vitales y movilidad de los esquemas. No podemos pensar en un equilibrio estático, pero sí en una autorregulación permanente de las estructuras del individuo. Esta regulación, de acuerdo con Nortes y Martínez (1994), se da en dos sentidos: *anticipación* y *retroacción*.

*“En el periodo sensoriomotriz las regulaciones iniciales evolucionan mediante correcciones posteriores que al coordinarse por la ley de recurrencia podrán llegar a establecer retroacciones y que a su vez se prolongarán en procesos anticipadores. Todo esto dará lugar a la formación de un nivel representacional, el llamado subperiodo preoperacional intermedio entre una simple acción de tanteo y una operación programada”* (Nortes y Martínez, 1994, p. 62).

Retomemos ahora el primer concepto de anticipación en este capítulo: consiste en la *“acomodación a un estímulo o una situación inminente”* (Warren, 1993, p. 16). Si bien el concepto de acomodación para Piaget es mucho más elaborado y enfocado al desarrollo del pensamiento, la psicología lo retoma para referirse a procesos mentales asociados a la adaptación frente a un estímulo específico o una situación. Destacamos aquí la importancia de evaluar a fondo el nivel cognitivo de los alumnos con discapacidad que nos confiere este estudio y trataremos de enfocar los mismos procesos de los que habla Piaget en el niño con discapacidad.

Tomaremos el caso supuesto mencionado con anterioridad. Un niño de cuatro años con un diagnóstico de autismo que no ha estado escolarizado antes. Al intentar realizar una evaluación al niño, nos encontramos ante la dificultad de la ausencia de pruebas estandarizadas para evaluar las funciones ejecutivas. Para evaluar lo más cercanamente posible sus habilidades cognitivas nos remitimos a los estadios de la Teoría de Piaget del

Desarrollo del Pensamiento y nos damos cuenta de que el niño se encuentra en una etapa sensoriomotriz, debido a que no ha desarrollado una representación simbólica, pues todas sus acciones son esquemas reflejos: grita, camina sin un destino o finalidad, presenta movimientos no funcionales y repetitivos. El niño “ejecuta” sin que exista una organización mental que derive en acciones funcionales.

Si bien estas características que mencionamos de una manera muy sencilla son propias de un niño con Trastorno del Espectro Autista, nos damos cuenta de que mediante el aprendizaje funcional el niño logra avanzar un nivel al ser movilizados sus esquemas reflejos. El niño logra avanzar hacia el siguiente estadio una vez que ha logrado mantenerse sentado para comer. Luego logra tomar la comida con la mano y llevársela a la boca. Posteriormente con instrucción adecuada consigue tomar la cuchara y usarla para llevarse el bocado. Aparentemente estas tres tareas son sencillas, pero implicaron que el niño lograra hacer funcionales sus esquemas reflejos y convertirlos en esquemas funcionales para su vida.

Para que estas tres tareas sucedieran, el niño tuvo que pasar por varias *retroacciones*, regresar sobre su propia acción para que pudiera corregir y pasar al siguiente nivel. Cada vez que el niño al principio tomaba la comida con la mano en lugar de llevársela a la boca la aventaba al suelo, porque no tenía registrada la acción de llevar la mano a la boca con comida. Cada vez que el niño intentaba tirar la comida se le detenía la mano para que la llevara a la boca. Este acto reflejo de movimiento simple se fue convirtiendo poco a poco en una estructura mental hasta que, luego de varias retroacciones, el niño logró realizar la tarea por sí solo, sin errores (sin aventar la comida al suelo).

Para pasar de las retroacciones a la anticipación es necesario que el niño conociera el camino mentalmente. Cada vez que se le corregía, su mente pasaba por una retroacción. Una vez que logró llevarse la comida a la boca varias veces sin errores, significa que pudo anticipar, dando lugar a la capacidad para representar mentalmente una acción, lo cual lo condujo de una etapa sensoriomotriz a un subperiodo preoperacional.

La habilidad de anticipar no debe ser vista como una simple operación mental. Sino en una habilidad para pasar de un esquema a otro, de un sistema de representación a otro más complejo. El uso FUNCIONAL de la habilidad de anticipación puede intervenir en la

elaboración de representaciones mentales que conforme se vuelvan más complejas darán lugar a procesos mentales más avanzados.

Terminamos este capítulo haciendo una última reflexión que nos compete a los profesionistas en la docencia. Si bien la teoría puede llegar a ser vasta sobre los procesos de aprendizaje, es necesario que los conceptos más importantes relacionados a ello se tengan presentes en el momento de realizar un ajuste curricular o una planeación didáctica, pues en repetidas ocasiones el fracaso de las estrategias al momento de llevarlas a cabo en el aula, no consiste en una falla en la práctica del docente, en la insuficiencia de las estrategias o en la falta de materiales o de creatividad, sino en los huecos que quedan al momento de evaluar y realizar una propuesta metodológica para los alumnos, más aún para un alumnos con discapacidad, pues a menudo se pasan por alto los detalles finos en la evaluación cognitiva de los alumnos.

# **CAPITULO II**

## **LA DIVERSIDAD Y SUS IMPLICACIONES**

## **1. LA DIVERSIDAD EN EL AULA**

Un docente de Educación Especial, al tener la oportunidad de trabajar con niños con diferentes Discapacidades, se enfrenta a la difícil tarea de trabajar con sus alumnos partiendo del respeto y la igualdad en el trato que debe dar a todos y cada uno de ellos, sin perder de vista que tiene que trabajar actividades que le permita potencializar al máximo las capacidades y fortalecer aquellas destrezas que les ayuden ser más independientes y alcanzar aprendizajes para la vida.

Hablar de una educación para la diversidad significa aceptar que todos los niños tienen el derecho de aprender y puedan hacerlo si les proporcionamos y creamos para ellos ambientes estimulantes para impulsar aprendizajes significativos.

El primer paso es conocer las fortalezas, debilidades, capacidades y limitaciones de los alumnos con objeto de crear ambientes de aprendizaje adecuados para todos los niños independientemente de su condición o discapacidad. Construir una educación sobre estas bases implica crear oportunidades para practicar distintas formas de aprender y adquirir nuevos conocimientos. Si nuestros centros conocidos como CAM (Centros de Atención Múltiple) son entendidos como espacios de creación de un aprendizaje significativo, se deben de incrementar ampliamente los estímulos y oportunidades que provean y persigan mucho más el verdadero desarrollo de las competencias principalmente en los alumnos con discapacidad, indistintamente de cuál sea ésta.

Un buen trabajo docente que se base en respetar esas diferencias individuales conlleva a que en su quehacer docente debe “diversificar” sus actividades de manera tal, que bajo un tema central y respetando cada una de las Discapacidades que se encuentren en su grupo, busque medios adaptados a cada uno de ellos adecuando el material, grado de dificultad, tiempo y modo de realización de la actividad, con el fin de que TODOS logren el aprendizaje esperado.

La cuestión a la que habrá que estar atentos es que no existe una guía de técnicas o metodologías para diversificar las formas de aprendizaje en el aula, el docente tiene que diseñar sus propias estrategias, planear sus clases y hacer uso de los recursos didácticos de los que dispone con el propósito de que los alumnos recuerden, comprendan y manejen los conceptos, habilidades y competencias básicas de cada campo formativo.

Linda Darling-Hammond en su libro “El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos” nos menciona que:

*“En contextos escolares donde se respetan las diferencias individuales y los ritmos y estilos de aprendizaje, la heterogeneidad es un plus, no un problema. Al centrarse en el sujeto que aprende, organizan sus aulas y buscan estrategias de forma tal que las diferencias entre los estudiantes se convierten en una base de conocimiento a compartir entre ellos, trabajando de forma cooperativa”* (Darling-Hammond, 2002, p.176).

La diversidad de características y necesidades de los alumnos de los centros de educación especial se utiliza muy a menudo, como pretexto para todo tipo de adaptaciones al currículo. A pesar de las necesidades individuales de cada alumno, debe ser considerado que estas necesidades pueden articularse en torno a las finalidades del programa de estudios.

Todo esto traducido a los contextos escolares de Educación Especial y viviendo una realidad inmutable que se vive dentro de los grupos en donde podemos encontrar niños con Discapacidad Intelectual; síndrome de Down, Parálisis Cerebral Infantil, Discapacidad Visual, Autismo, entre otros, resulta verdaderamente difícil unificar una actividad en las que se pueda involucrar a todos y trabajarla al mismo tiempo. Dado que muchos de los alumnos son completamente asistenciales o bien requieren apoyo externo muy dirigido para realizar las actividades en el aula, los docentes deben trabajar con cada uno de los alumnos de acuerdo a sus necesidades y al mismo tiempo crear estrategias que favorezcan de manera grupal a todos.

Para entender las acciones que tiene que emprender un docente de Educación Especial es necesario tener un conocimiento general sobre las Discapacidades y algunas características generales de éstas.

Así pues, cuando un docente dentro de su grupo desea desarrollar su planeación y ejecutar su secuencia o proyecto según sea su tema, necesita ajustarlo al nivel de dificultad y a su vez adaptar los materiales que requiere cada uno de sus alumnos, teniendo en consideración que aún con las correspondientes adecuaciones no todos los niños van a tener los mismos logros.

La verdadera inclusión no solo supone que todos los alumnos deban conseguir los mismos resultados o alcanzar los mismos aprendizajes esperados propuestos en el plan, puesto que no sería razonable pensar que los alumnos con Discapacidad puedan adquirir todas las

competencias para la vida. Esa inclusión está encaminada en respetar la individualidad y buscar los modos de que cada uno; a su estilo y ritmo de aprendizaje logre fortalecer las capacidades con las que cuenta y logre estimular aquellas que no tengan tan desarrolladas.

El plan de estudios en sus competencias para la vida, aprendizajes esperados y sus estándares curriculares contempla a niños en educación básica con capacidades “regulares” de aprendizaje, pero contradictoriamente pide que los CAM, trabaje los mismos contenidos que marca cada grado escolar. Pero ¿qué pasa con los alumnos con Discapacidad que por su condición no acceden al currículo y que por su edad cronológica no correspondiente a su edad mental se le incorpora en determinado grado escolar? Obviamente requiere la realización de una adecuación curricular para bajar dichos contenidos al alcance académico de cada uno de ellos respetando el diagnóstico médico que cada alumno tenga.

Ante la exigencia que marcan las autoridades escolares al pedir a los docentes que manejen los planes y programas de estudio y que dentro de su planificación contemplen la asignatura, el bloque, ámbito, las competencias y los aprendizajes esperados como requisitos obligatorios, lo difícil es entonces adaptarlos a un grupo tan heterogéneo con diferentes diagnósticos médicos irreversibles y que por tanto las diferencias, niveles y estilos de aprendizaje son muy variados.

El plan y programa de estudio 2011 en su apartado 1.8 donde habla sobre favorecer la inclusión para atender la diversidad nos dice que:

*“Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación” (SEP, 2011, p.35).*

Aunado a esta difícil tarea de tratar de fortalecer las habilidades que requieren, los docentes de educación especial se enfrentan a la situación de planificar la clase retomando actividades



en las que se respete los gustos e intereses y además mantenga la motivación de sus alumnos. Posiblemente el docente tiene año con año actividades diseñadas y establecidas que le son efectivas en la enseñanza de los temas a desarrollar con sus alumnos, pero en un grupo con las características antes mencionadas requiere de constante actualización que le permita al maestro diseñar estrategias novedosas y adaptadas a las necesidades de cada niño.

Las estrategias planeadas deberán sujetarse a adecuaciones y realizar los cambios cuando sea pertinente, el fin es cumplir con lo establecido en el programa de estudio y encontrar una manera más adecuada de desarrollar las competencias.

Para finalizar, la diversificación de formas de aprendizaje en el aula responderá a la situación actual de la sociedad y el contexto en el que se desenvuelvan los niños considerando la diversidad de condiciones sociales, económicas, culturales, físicas e intelectuales.

Por tal razón, es importante respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como su contexto, para brindarle a cada uno de ellos la oportunidad de construir su propio conocimiento y desarrollar sus competencias.

## **2. ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS DE ENSEÑANZA**

Atender a la diversidad en el aula significa que los docentes se preocupen de todos y cada uno de sus estudiantes, generen ambientes de aprendizaje enriquecedores y diversifiquen la enseñanza para ajustarse a la diversidad de aprendizaje, prestando especial atención a aquellos que más apoyo necesitan para participar y aprender. Todos los niños pueden progresar si se les brindan las oportunidades y las ayudas necesarias porque el aprendizaje no depende tanto de capacidades innatas predeterminadas, si no de cantidad y calidad de experiencias y apoyos que se les brindan. La planificación y el desarrollo de las clases deben contribuir a una mayor comprensión y valoración de la diversidad. Las interacciones que se generen en el aula también son un factor determinante para el aprendizaje y que se ofrezcan oportunidades para que los niños trabajen entre ellos.

Laura Frade Rubio hace una diferenciación entre competencias convencionales, las cuales son las que marca el Programa de estudios y propone desglosar y adecuar de éstas, otras

competencias para desarrollar con los alumnos con Discapacidad, éstas Competencias adecuadas para educación especial, son llamadas competencias estratégicas y las define como: “Todas aquellas que requiere desarrollar una persona que padece alguna Discapacidad o bien una desventaja para acceder al desarrollo de las competencias convencionales, como lo serían aprender a hablar con señas, o bien para superar su Discapacidad o problema” (Frade, 2011, p.16) . De manera breve describimos las competencias que aborda Frade:

*Autonomía:* hacer las cosas de manera independiente, que el alumno sepa identificar qué actividades puede realizar por sí mismo y cuales son en las que requiere apoyo.

*Valoración personal:* Auto concepto y seguridad en sí mismo, que el alumno sea capaz de identificar qué sabe, qué siente y lo que desea alcanzar.

*Comunicación:* Buscar un medio de comunicación efectiva ya sea oral, escrita o alguna otra alterna que le sea funcional para entenderse con su entorno: lengua de señas, gestos, entre otros.

*Socialización:* logre relacionarse con los demás, tener amigos y ser empáticos con ellos.

*Adaptabilidad:* que pueda desarrollar la capacidad para responder a las demandas del entorno con los recursos que posee.

*Resiliencia:* desarrolle la capacidad para adaptarse a su trastorno y cambios y logre superarlos, que desarrolle una actitud de superación personal ante lo que “aparentemente” no puede hacer.

*Corporeidad Propositiva:* Que sepa identificar como le afecta el que pueda o no hacer algunas cosas y la capacidad para superarlo o adaptarse a ello. Actitud positiva ante las dificultades que le presente vivir con su Discapacidad.

Los que trabajamos en este ámbito sabemos que los niños con discapacidad presentan una desventaja biológica, social y/o emocional que les impide enfrentarse a su contexto y por ello requiere estimular áreas básicas en su desarrollo para que después puedan acceder a determinados aprendizajes que le sean favorables en su desarrollo. Sabemos que, para lograr desarrollarlas, tenemos que trabajar competencias estratégicas y adaptarlas a los contenidos

que nos marca el programa de estudios y a su vez adecuarlas a cada alumno según su condición.

### **3. ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS EN LA PLANIFICACION DOCENTE**

Las planificaciones del aula tienen que dar respuesta al grupo como tal y a cada estudiante dentro del mismo. Es decir, tenemos que lograr el mayor grado de interacción y participación de todos los alumnos sin perder las necesidades concretas de cada uno para alcanzar los aprendizajes esperados.

Lo ideal antes de iniciar un nuevo proceso de aprendizaje, debería ser que el docente realice una serie de actividades orientadas a preparar a los estudiantes para enfrentar adecuadamente todo el proceso; lograr una actitud favorable o predisposición para aprender. Cuando se consideran los intereses de los alumnos y se logra despertar cierta motivación para aprender, el proceso de enseñanza- aprendizaje se vuelve más propicio y productivo para todos.

Para ello ya que el docente tiene bien conocidas las características particulares y generales de su grupo, se plantea determinadas metas con cada uno de ellos considerando su condición y a través del desarrollo de la misma planificación tiene que lograr alcanzar las metas que se propuso con cada. Por tanto, en primera instancia tiene que delimitar los temas que por el perfil del grupo considere más apropiados y pertinentes.

Una vez definidas las temáticas, designa los aprendizajes esperados también a nivel grupo, ya con ello busca las actividades a desarrollar relacionándolas con las estrategias diversificadas a cada uno de sus alumnos adecuando el modo, tiempo y recursos que va a necesitar con cada uno de ellos. El reto consiste en la puesta en práctica de dichas actividades, ya que tendrá que adaptar el material de cada tema respetando los estilos de aprendizaje: visual para los sordos; auditivo para los ciegos y otros trastornos y quinestésico para los autistas y síndrome de Rett, por mencionar algunos.

Es importante mencionar que las actividades que se emplean en las aulas de los centros de CAM, se caracterizan por ser cortas y sencillas, debido que las características de los niños así lo demandan.

No existe un formato unificado o establecido para los Docentes de Educación Especial por tanto cada uno de ellos, diseña y acomoda los aspectos requeridos a su mayor comodidad y funcionalidad, tratando de respetar la estructura de un planeación “regular”, considerando dentro de ella, el inicio, desarrollo y cierre, previendo los productos (carpeta de evidencias) en cada actividad y retomando la evaluación que le permita realizar una valoración de los resultados que sea más asertiva y cercana a los logros reales de los alumnos.

Otro aspecto importante es que la acomodación y distribución de los niños dentro de los grupos debe buscar las capacidades afines para facilitar el trabajo tanto para el docente como para los alumnos, así pues se establece como regla que los grupos deben ser pequeños (no más de 15 niños), para que el apoyo brindado sea de mayor calidad. Distribuye al grupo combinando distintas formas de agrupamiento ya sea, individual, en parejas o en pequeños grupos para cuidar la efectividad de las actividades.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1999), las actividades de aprendizaje dentro de los grupos se pueden estructurar de tres formas diferentes:

- Individualista: cada estudiante se preocupa de su trabajo y de alcanzar los objetivos de las tareas, independientemente de lo que hagan sus compañeros y de que estos alcancen o no sus objetivos.
- Competitiva: las actividades se organizan de forma que los estudiantes perciben que solo pueden alcanzar la meta propuesta si los otros no lo logran, lo cual supone una relación de interdependencia negativa entre los estudiantes.
- Cooperativa: existe una interdependencia positiva entre los estudiantes de tal manera que cada uno de los miembros del grupo puede alcanzar sus objetivos solo si los demás logran los suyos.

En nuestras aulas la estructuración y organización del trabajo es variada y adaptable a cualquier cambio según las condiciones que se presenten en el desarrollo de las actividades.

La utilización de los métodos de enseñanza también es muy variada. No existe un método único y válido para todos los estudiantes, por lo que es necesario conocer diversos métodos y técnicas y saber cuál es el idóneo para cada caso, en la lógica de una enseñanza diversificada. Utilizar metodologías que incluyan actividades de distinto tipo como puede ser el desarrollo de proyectos, el trabajo en talleres, aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Otro recurso invaluable y necesario dentro del campo educativo son los Padres de familia, quienes con su participación enriquecen el trabajo educativo de los niños con Discapacidad. Es importante que se consideren a los padres dentro del desarrollo de las actividades y que se cuente con su apoyo dentro de las aulas porque además de permitirles observar el desempeño de sus hijos, conocen las actividades que se trabajan y pueden apoyar a enriquecerlas en casa. Cuando se trabaja la tutoría con los padres de familia dentro del aula, el trabajo se vuelve más enriquecedor y productivo, ya que colabora en el logro de las metas, conoce y aplica lo aprendido en la escuela y valora el trabajo y los avances alcanzados con sus hijos.

# **CAPITULO III**

## **LOS CUENTOS VIVENCIADOS**

## 1. EL CUENTO

Los profesionales en la educación dentro de su pedagogía a lo largo de la historia han implementado diferentes metodologías que permitan que sus alumnos aprendan los contenidos de su grado y nivel buscando que con esto desarrollen al máximo sus capacidades. Esa búsqueda interminable sobre la aplicación de diferentes estrategias ha permitido que el cuento sea una de las herramientas principales que permiten fortalecer habilidades como el desarrollo del lenguaje, la imaginación, la capacidad de escucha, análisis, comprensión y creatividad, entre otras.

En cada época, desde los inicios del constructivismo se ha utilizado el cuento como herramienta principal para trabajar la asignatura de español, la cual en la actualidad conocemos como campo formativo de Lenguaje y Comunicación, considerando con esto que cada maestro utiliza el cuento de manera diferente y le da el enfoque que considere más apropiado para trabajar con sus alumnos en determinado momento.

Antes entrar más a fondo en el tema, debemos entender la definición de cuento, sus características y sus modos de aplicación. De acuerdo con la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, define al cuento como “un relato breve de hechos imaginarios, de carácter sencillo, con finalidad moral o recreativa, que estimula la imaginación y despierta la curiosidad” (2008, p. 63). De esta definición podemos retomar tres elementos fundamentales que dan un gran valor al cuento: la curiosidad, la imaginación y la esperanza.

1. *La curiosidad* es un elemento fundamental del cuento. El niño con su curiosidad busca el deseo de saber, el sentimiento de que algo está incompleto, el niño se da cuenta de esta falta, se sorprende por ello y tiene necesidad de solucionarlo. Así, pues, tiene un fuerte valor de motivación, dicha motivación es provocada al conectar con los centros de interés del sujeto.

2. *La imaginación*: según Brasey (1999), lo que caracteriza a los cuentos es lo maravilloso y lo milagroso. Los cuentos introducen al niño en un universo encantado, cuya magia les permite dar rienda suelta a su imaginación, cada vez que las dificultades de la vida real le amenazan real o imaginariamente.

En realidad, todos necesitamos del consuelo utilizando la imaginación para poder vivir de forma satisfactoria en un mundo de realidades que se vive día a día.

3. *La esperanza:* Bettelheim (1997) opina que los cuentos les ayudan a los niños a alejar el sentido de la inferioridad, con los cuentos, aquel sentimiento desaparecerá, para echar a su imaginación y su motivación para tratar de solucionar sus problemas y superar con más entereza y con más confianza las adversidades utilizando como medio un “final feliz”. A todos los niños sin importar la edad, cultura, religión o condición social les gustan los cuentos. Cada uno con su particularidad y estilo permite a los niños viajar por mundos imaginarios que les permiten con el paso del tiempo desarrollar su creatividad.

Así que, es importante conocer las ventajas y/o beneficios que los cuentos aportan a los niños. Podemos decir entonces que el cuento aumenta el interés por la lectura y los dibujos, desarrolla la capacidad intelectual y de aprendizaje, enseña y transmite valores, fomenta el desarrollo lingüístico y amplía su vocabulario, potencia su creatividad e imaginación, desarrolla su memoria, mejora su comprensión lectora, aprenden a escuchar con atención y les da argumentos para aumentar sus diálogos.

Rescatando que cada cuento tiene una intencionalidad, es importante al elegir uno considerar qué se les quiere enseñar a los niños, como se les va a contar y que aspectos se van a rescatar de él. También se debe considerar que tipo de cuento son los que les llama más la atención según la edad de los niños, por ejemplo, si el niño tiene 3 años le llama la atención cuentos sobre el conocimiento de colores, conceptos (arriba, abajo, dentro, fuera, entre otros). Si el niño tiene 5 años, se inclina por las historias que contengan más dibujos ilustrados que letras, con conocimiento de fotografías o de poemas con rima; y si el niño tiene de 7 a 10 años les encantan las historias de hadas y personajes extraordinarios.

Los docentes o las personas que cuentan un cuento deben adoptar ciertas características para lograr que el cuento sea llamativo para los alumnos, utilizando diferentes gestos, movimientos y tonalidades de voz que llamen la atención de los niños y motiven su atención y curiosidad de lo que va a pasar después.



## 2. EL CUENTO VIVENCIADO

Siempre partimos del interés que muestra el niño hacia las narraciones y nos preguntamos por las ventajas educativas y terapéuticas que tiene el cuento. A partir de esta idea, construimos las sesiones de cuento vivenciado, donde el movimiento, la imaginación y la identificación con los personajes del cuento, son elementos fundamentales para desarrollar esta experiencia con niños con discapacidad en edad preescolar.

Los cuentos elegidos buscan despertar en el niño la curiosidad, la imaginación y la esperanza por solucionar sus conflictos por medio de la *anticipación*.

El cuento ha sido y es utilizado como medio educativo y explicativo de lo que es el mundo del propio niño. Por ello es necesario preguntarnos ¿Qué aportan los cuentos al desarrollo del niño? ¿Hay diferencias significativas entre los cuentos narrados, leídos o vivenciados? ¿Realmente ayudan a resolver conflictos al niño? ¿Cómo favorecen la organización del pensamiento y la anticipación? Estas y otras muchas preguntas son las que nos han inducido a trabajar sobre este tema.

Diversos autores, como B. Bettelheim, Ortner, S. Bryant (1997), han otorgado al cuento, principalmente narrado y vivenciado, una gran importancia en el proceso de maduración psicológica y sociológica del niño. Partimos de la hipótesis de que los cuentos, especialmente los clásicos, ayudan al desarrollo integral de los niños. Dentro de esta afirmación, debemos añadir que los cuentos vivenciados por los niños refuerzan la percepción profunda de los contenidos que pretendemos que elaboren y asimilen.

Hay que tener muy presente la importancia de la relación de transmisión durante el cuento, es decir, cómo lo transmite el profesor. En este sentido, estamos de acuerdo con S. Bryant (1987), cuando afirma que contar un cuento es un arte, siempre que el narrador tenga la disposición y habilidad para envolver al receptor del cuento (niño/a) en un universo imaginario, donde se convierta en protagonista. Éste es el gran reto del cuento vivenciado, hacer que los niños se identifiquen con uno de los personajes y vivan, de forma simbólica, las peripecias que les ocurren a lo largo de la narración.

Tal como indicamos anteriormente, para que un cuento tenga un efecto positivo para los niños, debe ser vivenciado y sobre todo debe tener sentido para ellos. Nosotros queremos resaltar que todas las dimensiones tienen un soporte en la dimensión de las habilidades cognitivas.

Cuando aproximamos a los niños a los cuentos, los ayudamos a entrar en sus fantasías, al identificarse con los protagonistas de estos cuentos, los niños comienzan a estar más conscientes para comprender sus propias dificultades y pueden llegar a considerar la idea de que un día ellos también llegarán a superarlas.

En general, cada niño elige de manera espontánea a uno de los personajes del cuento como protagonista con el cual se identifica, y absorben de ellos aspectos fundamentales de su personalidad, por ejemplo, cómo resuelve los conflictos. El sentido principal de los cuentos vivenciados es que los niños vayan viviendo la crónica del cuento al ejecutar las actividades que los personajes realizan dentro de la historia, que sientan lo que el personaje vive y que experimenten diferentes sensaciones utilizando su cuerpo, mente e imaginación.

Estas experiencias vivenciales permiten a los niños comprender con mayor facilidad, retener los acontecimientos y si el cuento se vive más de una vez permitirá a los niños anticipar lo que continúa y su cuerpo se prepara para recibir el estímulo. Ahora bien, si se permite que el final del cuento cambie o los mismos personajes vivan diferentes experiencias en cada cuento contado, su curiosidad de saber que pasará después, permite que los sentidos de los niños estén más despiertos y preparados para cualquier acontecimiento.

Si nosotros contamos un cuento vivenciado en un grupo heterogéneo, donde existen niños con diferentes estilos de aprendizaje, estamos abarcando en una sola actividad a todos nuestros niños respetando sus diferencias e individualidades.

### 3. OBJETIVOS DE LOS CUENTOS VIVENCIADOS

Joaquín Sebarroña (2008), nos dice que de entre la multitud de cuentos disponibles, es importante seleccionar aquellos que por sus características nos permiten trabajar aspectos fundamentales en la prevención y desarrollo integral del niño. En general, con dichos cuentos buscamos favorecer la simbolización, comunicación, creatividad y la autoestima. Y de manera más concreta, con relación a las diversas dimensiones del niño principalmente mejorar la anticipación utilizando algunos de los siguientes objetivos:

- Seguir el relato y recordar la sucesión de acontecimientos.
- Reconocer quiénes son y qué hacen los personajes.
- Ser capaz de imitar a los personajes (acciones).
- Trabajar las nociones básicas: dentro-fuera, bueno-malo...
- Mantener la atención.
- Comprender las consignas y saber seguir la secuencia.
- Favorecer la creatividad cognitiva.
- Disfrutar de la representación.
- Reproducir y verbalizar las propias ideas.
- Tomar conciencia de grupo.
- Participar activamente.
- Aprender a respetar el material y las normas.
- Mejorar la capacidad de escucha.
- Valorar y aceptar propuestas de los otros.
- Expresar y verbalizar delante del grupo.
- Favorecer los procesos de identificación.

Muchas de estas habilidades son más fáciles de desarrollar cuando se les permite a los niños interactuar con el aprendizaje y participar en el descubrimiento del mundo y se les da la pauta de involucrarse en lo que cada uno en particular desea saber y experimentar dentro de una sola actividad.

Es importante rescatar que las producciones de los cuentos vivenciados deben estar completamente organizadas y sincronizadas, para alcanzar los objetivos deseados.

La sesión de cuento sigue una estructura organizada de la siguiente manera:

1. *Entrada* (tiempo para hablar y para escuchar): • Diálogo inicial.

• Iniciamos el cuento.

2. *Núcleo* (tiempo para jugar y para descansar):

Durante este periodo se desarrolla el cuento, es el momento de identificarse con un personaje del cuento. Utilizamos una pregunta para comprobar que nos siguen en el cuento.

- Hemos de ser flexibles en el desarrollo del cuento, tanto en los tiempos como en los juegos que surjan, siempre que no perdamos el hilo narrativo.

3. *Salida* (tiempo preferente de representación): cuidarla con esmero, dada la implicación afectiva que generalmente se ha vivido.

#### 4. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUENTO VIVENCIADO

Para que un cuento vivenciado logre sus objetivos y nos ayude a alcanzar las metas establecidas con nuestros alumnos, es importante definir la secuencia y organizar de manera sencilla el proceso de elaboración de los mismos, ya que una vez que sepamos las características generales será más fácil la organización del mismo. Por tanto, se sugiere el siguiente proceso de elaboración:

- ❖ Puede ser contado previamente en clase, lo que favorece la anticipación de la acción, pero compromete el aplazamiento del deseo y la inhibición voluntaria.
- ❖ Para empezar a vivenciar, utilizamos el alumno modelo.
- ❖ Ayudamos a que los niños se identifiquen con un personaje del cuento.
- ❖ Distribuimos la sala en función de los espacios del cuento.
- ❖ Permitir zonas de juego libre, donde puedan evadirse de la presión de la narración.

- ❖ El profesor debe ir asumiendo diversos personajes a lo largo de la narración, con señales de identificación: postura/posición, tono de la voz, vestimenta/distintivo.
- ❖ Preguntar sobre la secuencia, es decir, cómo han llegado allí (recordar), qué pasará (proyectar).
- ❖ Seleccionar del cuento las secuencias más significativas, acentuarlas.
- ❖ Buscar la pregunta, respuesta, implicación del niño.
- ❖ Prever las situaciones de peligro: cuidar al más débil de la clase (zonas de protección).
- ❖ Crear un nivel de tensión emocional ajustado al grupo.
- ❖ Que el final sea claro y feliz.
- ❖ Hablar libremente y emocionalmente sobre el cuento vivido.

Cuando se utiliza el cuento vivenciado como estrategia permanente, los logros alcanzados con esta actividad pueden ser muy satisfactorios. Normalmente los avances se verán reflejados en la conducta y el desenvolvimiento de los niños dentro y fuera de las aulas. Ya que al trabajarlos se desarrollan determinadas habilidades con los niños de manera interdisciplinaria diferentes contenidos y lo puedan aplicar con mayor facilidad en su vida cotidiana.

Los cuentos vivenciados permiten que se estimule las habilidades del pensamiento en los niños y activemos su capacidad de respuesta ante lo que les pasa. Al hacer esto estemos ayudando a adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse de manera efectiva en su contexto.

Ayudamos también al docente de grupo que por medio del cuento vivenciado al utilizarlo como estrategia diversificada estimule y potencialice las capacidades de sus alumnos independientemente de su discapacidad o condición.

## 5. EL CUENTO VIVENCIADO COMO PROPUESTA DE ACTIVIDAD DIVERSIFICADA

Cuando se considera el cuento vivenciado como actividad diversificada dentro de un grupo de Educación especial, abarcando la diversidad de los grupos heterogéneos, se genera un estilo de trabajo que potencializa las capacidades y permite que cada uno a sus posibilidades logre sus aprendizajes esperados.

El cuento vivenciado con todas las propiedades que aporta al ámbito educativo permite que con el contenido del mismo se consideren temáticas consideradas en la currícula del grado que se trabaje, aporta ideas para trabajar valores y muchos otros aspectos temáticos a la vez.

Si un maestro de grupo de Preescolar en un CAM trabaja el cuento vivenciado para dar a conocer los hábitos de higiene, por ejemplo, dentro de su cuento puede incluir cualquier personaje que desee cuidar su aspecto personal y puede retomar a los mismos alumnos del grupo para que sean los protagonistas del cuento y pueden realizar las acciones del cuidado personal en el momento, tales como: lavarse los dientes, peinarse, lavarse las manos, cambiarse, entre otros.

Si es necesario puede integrar a algunos padres de familia para que apoye en las actividades con los alumnos que son asistenciales. Puede retomar también dentro del mismo cuento algunos campos formativos como el pensamiento matemático diciendo que era una familia completa que cuidaba de su aspecto personal, y se pueden contabilizar los integrantes de la familia o los cepillos de dientes de cada uno, se puede realizar la seriación del más grande al más pequeño o podemos incluir el cuidado del medio ambiente, cuando se tira la basura en su lugar o se cierra el grifo del agua mientras se cepillan los dientes. Realizar este cuento más de una vez, puede ayudar a los niños a realizar las actividades repetidas ocasiones y se puede desarrollar un hábito.

Si el maestro de grupo utiliza su creatividad e imaginación puede agregar al cuento vivenciado un sin número de estímulos y acciones que favorecerán a sus alumnos sin dejar de lado que el cuento no se puede alargar tanto porque entonces se perdería el sentido de este.

De igual manera las actividades en casa se pueden sugerir derivándolas del desempeño de los niños durante el desarrollo del cuento, si el profesor observa que al momento de cambiarse al niño se le dificulta abotonarse entonces el apoyo en casa tendrá que inclinarse hacia esa

actividad. Los papas también pueden participar en el desarrollo de algunos cuentos, cuidando que no siempre se utilice el mismo modo de aplicación.

Incluso si los docentes desean pueden incluir varios cuentos vivenciados dentro de un mismo proyecto, dándole un sentido diferente a cada clase. Es importante mencionar que los niños con Discapacidad Intelectual o cualquier otra discapacidad pueden reflejar los avances a corto, mediano o largo plazo, así que no pueden observar los cambios en determinadas sesiones. El proceso de evolución de su pensamiento y el desarrollo de sus capacidades evolucionará de manera integral junto con la misma evolución del niño.

No existe una teoría como tal que fundamente los efectos que provoca el cuento vivenciado en los niños con discapacidad, sin embargo, al trabajar las actividades diversificadas dentro de los grupos planteamos el cuento vivenciado como propuesta pedagógica para enriquecer el trabajo docente de los profesores de Educación especial, y se aprovecha como herramienta para potencializar el desarrollo de habilidades cognitivas y sensoriales de los alumnos que les permitan enriquecer sus aprendizajes dentro del aula.

# **PLANTEAMIENTO PEDAGOGICO**



## PLANTEAMIENTO PEDAGOGICO

Siempre que hablamos de educación especial, las formas de atención, intervención, eliminación de barreras, evaluación y todo el proceso de inclusión que los alumnos tienen que vivir, estamos hablando de una amplia gama de factores que influyen para que los alumnos puedan o no acceder al aprendizaje escolar o lo que es mejor a mejorar sus habilidades para la vida e independencia personal.

Cada discapacidad y sus implicaciones es diferente, aun cuando hablemos de Parálisis Cerebral, Autismo o Síndrome de Down cada niño que las padece son distintos ya que el grado de afectación, el desarrollo evolutivo y el estilo de vida es determinante en el fortalecimiento de sus habilidades. Es por ello por lo que los maestros que trabajan en los centros de atención múltiple tienen un gran reto al trabajar con muchas de las Discapacidades existentes, con el firme conocimiento de que el diagnóstico dado por un médico es solo un referente, lo que verdaderamente determina es estilo de trabajo es conocer al alumno, conocer su potencial y sus limitaciones.

Pero aquí lo verdaderamente importante es la metodología y el estilo de trabajo para desarrollar dentro del grupo. Principalmente lo que se busca de manera primordial en un alumno con Discapacidad es potencializar al máximo sus habilidades adaptativas es decir que aprenda a ser lo más independiente que se pueda, que sean autónomos en sus actividades y en su caso, si es posible que puedan desarrollar un oficio.

Sin embargo, para que un alumno con discapacidad llegue hasta este punto, requiere de pasar por un proceso evolutivo en el que principalmente es necesario desarrollar las habilidades básicas que apoyen a fortalecer el aprendizaje de los alumnos. Las habilidades básicas del pensamiento (atención, memoria, razonamiento, y comprensión) y el desarrollo de las habilidades básicas (comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, académicas funcionales, ocio y tiempo libre y trabajo). Obviamente el tiempo y el trabajo que se realiza dentro de las aulas para que los niños pasen por este proceso con lleva a realizar esfuerzos conjugados con los padres de familia para que se logren de manera efectiva y funcional.

Es por ello por lo que es de vital importancia determinar y definir la metodología y con ella las estrategias a desarrollar en el grupo que más favorezcan y faciliten el aprendizaje de los

alumnos. Sin embargo, antes de iniciar a explicar el planeamiento pedagógico utilizado para la realización de la presente investigación es importante conocer a grandes rasgos la definición, algunas características y especificaciones del mismo para poder explicar el trabajo realizado dentro de las aulas y especifiquemos principalmente el estilo de trabajo que se realiza en un centro de Educación especial.

Es conocido por los docentes que un planteamiento pedagógico es la mejora de la enseñanza mediante actividades centradas en determinadas áreas del currículo, mediante el desarrollo cognoscitivo que se relaciona con la adquisición de conocimientos y mejoras de las estrategias de procesamiento de la información por parte de los profesores, abordando el desarrollo teórico que se basa en la reflexión del profesor sobre su práctica docente, la observación del desarrollo profesional que se logra mediante la investigación y por último el desarrollo del ejercicio profesional mediante la adopción de nuevos roles de los docentes.

En este caso al hablar de trabajar en un mismo grupo con las distintas discapacidades principalmente Autismo y Discapacidad Intelectual, el método o estrategia trabajado por las docentes es el constructivista. Siendo pues el modelo más apropiado que involucra al alumno y lo invita a aprender haciendo, investigando, tocando y que lo lleva a estar en constante movimiento involucrando a los alumnos de manera directa en el proceso de modificación de sus aprendizajes.

El constructivismo concibe el aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal y colectiva de los nuevos conocimientos, actitudes y vida, a partir de los ya existentes y en cooperación con los compañeros y el docente. En ese sentido se opone al aprendizaje receptivo o pasivo que considera a la persona y los grupos como objetos inmóviles en donde la principal función de la enseñanza es vaciar o depositar conocimientos.

Así pues los niños tocan, juegan y aprenden de manera directa, cuando un niño con Discapacidad está trabajando un actividad en la que se pretende que anticipe o trate de predecir que va a suceder si hace tal o cual cosa, vuelve sus experiencias más significativas cuando se le da la oportunidad de vivenciar de manera directa la consecuencia de..., pero sí en cambio sí solo se le muestra o se le platica pues quedará solo en su imaginación de manera

momentánea y después su cerebro pasara a la siguiente actividad sin haber procesado la anterior.

Cuando a un niño se le permite experimentar, vivir, palpar y explorar de manera más cercana y real los objetos de aprendizaje tiene mayor posibilidad de transformar lo que ya sabía con lo que actualmente está experimentando.

Cuando se aplica el modelo constructivista en un grupo existe una relación dinámica y no estática entre el sujeto y el objeto.

- El conocimiento es un proceso de estructuración y construcción
- El sujeto construye su propio conocimiento de manera propia.
- La función de la construcción es la adaptación lo que ya sabía con lo que acaba de conocer.
- Los conocimientos nuevos se vinculan a los previamente construidos y los modifican.

Según Moisés Huerta (2006), un método es activo cuando genera en la persona-colectivo es una acción que resulta de su propio interés, necesidad o curiosidad. El docente es en ese sentido, quien debe propiciar dicho interés planificando situaciones de aprendizaje estimulantes, sin descuidar que los métodos son el medio y no el fin. “La metodología activa se debe entender como la manera de enseñar que facilita la implicación y la motivación”.

Esta actividad constante con el aprendizaje modifica la zona de desarrollo real del alumno (lo que ya conoce) con la zona de desarrollo próximo (lo que puede aprender). Esto convierte el aprendizaje en aprendizaje significativo.

Según David Ausubel el tipo de aprendizaje en que el alumno relaciona información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Dicho de otro modo, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos.

Este concepto y teoría están enmarcados dentro de la psicología constructivista. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas,

conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras.

En conclusión, el aprendizaje significativo se basa en los conocimientos previos que tiene el individuo más los conocimientos nuevos que va adquiriendo. Estos dos al relacionarse, forman una conexión y es así como se forma el nuevo aprendizaje, es decir, el aprendizaje significativo.

Además, el aprendizaje significativo de acuerdo con la práctica docente se manifiesta de diferentes maneras y conforme al contexto del alumno y a los tipos de experiencias que tenga cada niño y la forma en que las relacione.

Consideramos que este modelo es el ideal para apoyar nuestra propuesta didáctica ya que al igual que el constructivismo, la metodología activa y los cuentos vivenciados proponen que los niños experimenten de manera directa el aprendizaje, con la práctica de los cuentos vivenciados pretendemos que los alumnos sientan, disfruten y experimenten la crónica del cuento de manera propia y personal. Con esto hacemos que al vivir el mismo cuento una y otra vez llegue el momento en que pueda anticipar y/o predecir qué va a pasar después de cada acción. De esta manera los preparamos para que en su vida cotidiana sepan que a cada acción hay una reacción y que todo tiene una razón de ser lo cual los prepara para enfrentarse de manera más eficaz a las cosas de la vida.

Dentro del constructivismo se considera al docente como aquel profesional reflexivo, que realiza una labor de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, al compartir experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento y presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos; es decir, la función central del docente es esencialmente orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Es importante señalar que el docente debe de estructurar experiencias interesantes y significativas que promuevan el desarrollo cognoscitivo del alumno de acuerdo a sus necesidades y condiciones del mismo.

De igual forma Frida Díaz-Barriga (2004), comenta que el constructivismo es una confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje. Se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio".

Y menciona que un profesor constructivista debe reunir las siguientes características:

- Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos.
- Es un profesional reflexivo que piensa críticamente en su práctica- toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades o intereses y situaciones en que se involucran los alumnos.
- Respeto a sus alumnos, sus opiniones, aunque no las comparta.
- Establece una buena relación interpersonal con los alumnos basada en valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia, etc.
- Evita apoderarse de la palabra y convertirse en un simple transmisor de información, es decir, no caer en la enseñanza verbalista o unidireccional.

Con lo que respecta al papel del alumno, trata de subrayar la importancia de la actividad constructivista o reconstructivista del educando en su aprendizaje, mediante actividades de asimilación y acomodación de nuevos conocimientos a esquemas precedentes, los cuales a su vez se van construyendo a partir de los nuevos datos. El alumno que aprende no es meramente pasivo ante el enseñante o el entorno. El conocimiento no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de las actividades internas del aprendiz, sino una construcción por interacción, que se va produciendo y enriqueciendo cada día como resultado entre el aprendiz y los estímulos externos.

La escuela debe promover el desarrollo cognoscitivo del estudiante de acuerdo con las necesidades e intereses de éste. El profesor debe estructurar experiencias interesantes y significativas que promuevan dicho desarrollo. Lo importante no es el aprendizaje de un contenido sino el desarrollo y afianzamiento de las estructuras mentales del conocer y del aprender. Se trata no tanto de memorizar contenidos sino de involucrarse en un proceso dinámico de conocimiento que desarrolle las destrezas cognoscitivas mediante modelos de descubrimiento y solución de problemas. El fin de la educación, dentro de este modelo pedagógico, es generar comprensión, autonomía de pensamiento y, consecuentemente, personas creativas.

Habilidades que, por supuesto si favorecen a un niño regular, también fortalece el proceso evolutivo de un niño con Discapacidad ya que a su medida afianza dichas estructuras mentales y los prepara para los aprendizajes siguientes.

Desde el punto de vista de Piaget (1979) la acción es el fundamento de toda actividad intelectual, desde aquella actividad más simple hasta las más complejas. Para el conocimiento está unido a la acción y a las transformaciones que el sujeto realiza sobre el mundo que le rodea.

Entonces pues, las estructuras de conocimiento son construcciones que se van modificando mediante los procesos de asimilación y acomodación de esquemas. La asimilación que consiste en la incorporación al cerebro de elementos externos a él y la acomodación que se refiere al cambio de los esquemas o a la necesidad de ajustar el esquema o adecuarlo a la nueva situación.

Para Jean Piaget, la inteligencia tiene dos atributos principales, la organización y la adaptación.

El primer atributo, la organización, se refiere a que la inteligencia está formada por estructuras o esquemas de conocimiento, cada una de las cuales conduce a conductas diferentes en situaciones específicas. En las primeras etapas del desarrollo, un niño tiene esquemas elementales que se traducen en conductas concretas y observables de tipo sensoriomotor: mamar, llevarse el dedo a la boca, etc. En el niño en edad escolar aparecen otros esquemas cognoscitivos más abstractos que se denominan operaciones. Estos esquemas o

conocimientos más complejos se derivan de los sensomotores por un proceso de internalización, en otras palabras, por la capacidad de establecer relaciones entre objetos, sucesos e ideas.

Jean Piaget (1971) sustenta que:

“La organización es inseparable de la adaptación: son dos procesos complementarios de único mecanismo, siendo el primero el aspecto interno del ciclo en el cual la adaptación constituye el aspecto externo. [...] El “acuerdo del pensamiento con las cosas” y el “acuerdo del pensamiento consigo mismo” expresan esta doble función invariable de la adaptación y la organización. Estos dos aspectos del pensamiento son indisolubles: al adaptarse a las cosas el pensamiento se organiza a sí mismo y al organizarse a sí mismo estructura las cosas”.

El logro cognitivo consiste en el equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Así una estructura está en equilibrio cognoscitivo con el objeto de aprendizaje cuando está en condiciones de dar cuenta de él de manera adecuada, es decir, cuando el aprendizaje es asimilado correctamente después de haberse acomodado a sus características.

Consideramos que los cuentos vivenciados fortalecen este proceso de asimilación y acomodación ya que al involucrar directamente a los niños en los hechos del cuento y que los niños tengan la oportunidad de interactuar con los estímulos dados acelera el proceso de captación y detección de los acontecimientos presentados en cada uno de los cuentos.

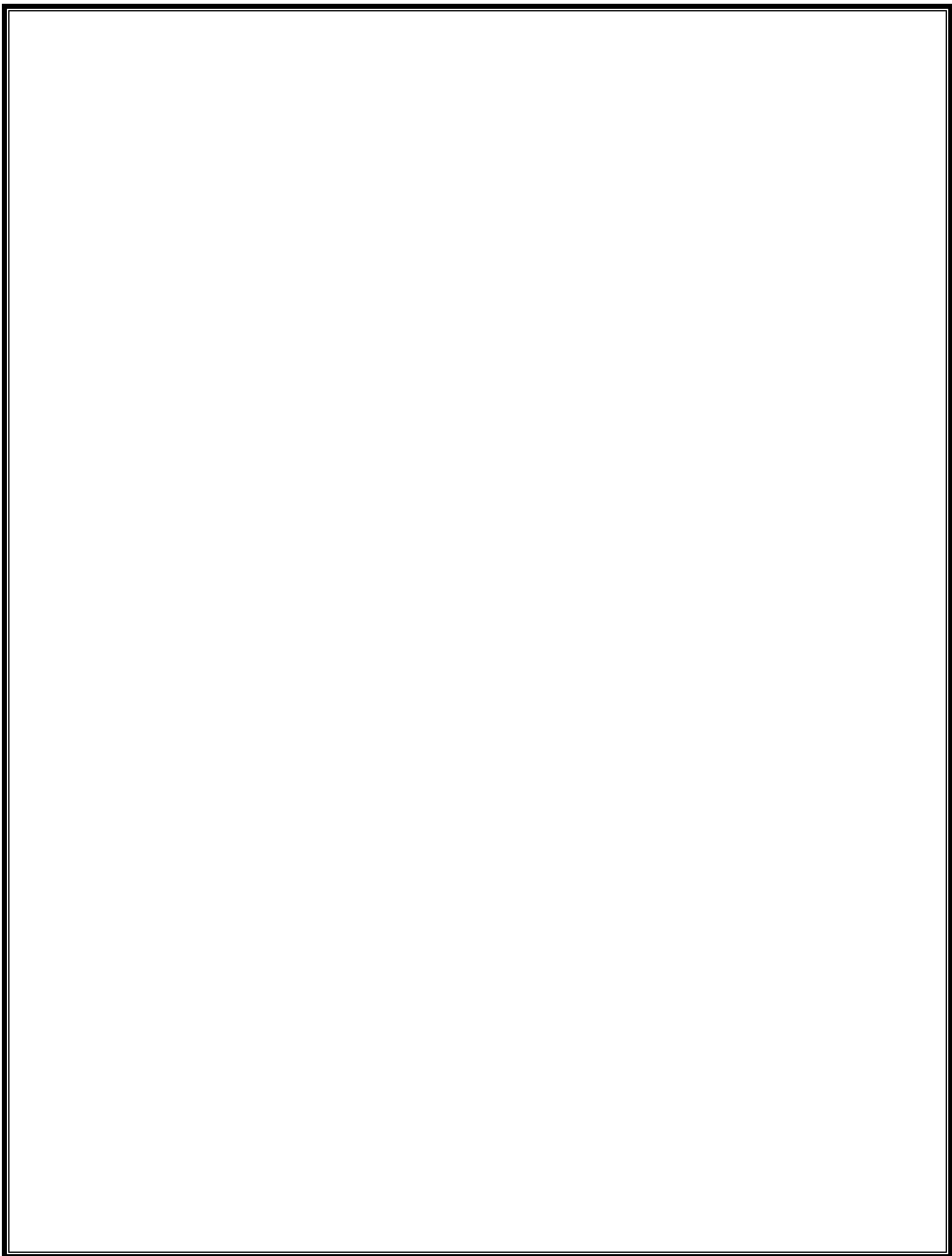
Una vez que los niños reciben el estímulo de manera constante se programan y se preparan para vivir lo que sigue después de, y esto mejora la habilidad de anticipación al lograr que en sus procesos cognitivos desarrollen la capacidad de predecir lo que va a suceder, por lo que permite que con la práctica de las experiencias repetidas los niños sepan qué va a suceder.

Las maestras que trabajan con niños con dificultades en el aprendizaje y/o discapacidad trabajan de manera indirecta todas las habilidades ya mencionadas, sin embargo con la propuesta pedagógica se trata de formalizar el trabajo de las docentes, facilitándoles una herramienta de trabajo que fortalezcan y potencialicen las habilidades de los niños para que se puedan observar los resultados de manera más pronta y observable.

El cuento vivenciado es una herramienta muy clara de cómo se puede trabajar el constructivismo dentro de las aulas, ya que incluye de manera global actividades en las que el alumno transforma sus propios aprendizajes y los asimila de acuerdo con sus experiencias y así, cada quien, con sus diferencias y potenciales, reacomodan esos aprendizajes para que se vuelvan significativos.

Tenemos que dejar en claro que los avances de los alumnos se reflejen a mediano y largo plazo, ya que debido a su condición los procesos mentales se van acomodando de manera más lenta ya que se tiene que respetar el desarrollo de cada proceso, lo cual implica que para observar resultados favorables es necesario ser constante en la aplicación de la propuesta didáctica, sin perder de vista el aprendizaje activo, la interacción directa de los niños con los estímulos dados y la continuidad del trabajo a lo largo de la instancia del niño en la escuela, hasta se obtengan los resultados esperados.





# **PROPUESTA DIDACTICA**

## **PROPUESTA DIDÁCTICA**

- 1) CONTENIDOS
  - 1.1 La inteligencia emocional.
  - 1.2 Hábitos de cuidado personal
  - 1.3 Valores

- 2) **OBJETIVO GENERAL:** Favorecer el desarrollo de la habilidad de anticipación a través del cuento vivenciado, utilizando como móvil la práctica de la inteligencia emocional, hábitos de autocuidado y valores.

### 2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

**INTELIGENCIA EMOCIONAL:** Que el alumno con discapacidad identifique y practique formas diferentes de lograr el autocontrol emocional, favoreciendo el conocimiento de las propias emociones y sus consecuencias con respecto a los demás.

**HÁBITOS DE CUIDADO PERSONAL:** Que el alumno con discapacidad identifique y practique hábitos de autocuidado básicos por sí mismo, para fomentar el desarrollo de la autonomía.

**VALORES:** Que el alumno con discapacidad aprenda a relacionarse de manera pacífica y armoniosa con los demás.

- 3) **COMPETENCIA GENERAL:** Que las docentes del nivel preescolar de los C.A.M. conozcan, practiquen y desarrollen el cuento vivenciado como estrategia de diversificación para favorecer la anticipación en los alumnos con discapacidad.

### 4) ESPECIFICACIONES GENERALES

#### - JUSTIFICACION

En una evaluación realizada en el C.A.M. No. 74 nos percatamos de que existen dificultades en los alumnos para anticipar eventos o situaciones específicas, y por lo tanto afecta su desempeño académico y adaptativo. Otra dificultad que encontramos es que las docentes del C.A.M. no cuentan con las estrategias suficientes para desarrollar en los alumnos la habilidad de anticipación.

La habilidad de anticipación es parte del desarrollo del pensamiento de los niños, y su importancia radica en que les ayuda a prevenir riesgos, a discriminar y clasificar situaciones, a organizar su pensamiento para responder a las demandas del medio en el que desarrollan,

a comunicarse con los demás de manera funcional y a desarrollar habilidades sobre el cuidado de sí mismo.

Cuando favorecemos el desarrollo de la anticipación, les damos a los niños una herramienta para que logre avanzar en el ámbito académico, social y comunicativo. Favorece también su capacidad para aprender a aprender y a resolver problemas inmediatos y dar una respuesta asertiva y acorde a la situación que se le presenta.

- POBLACION A LA QUE VA DIRIGIDA: A los docentes del grupo multigrado de Preescolar de los Centros de Atención Múltiple.
- CONTEXTO: Centro de Atención Múltiple No. 74 “María Montessori” de Tejupilco, Estado de México.
- No. DE SESIONES: 15
- DURACION DE LA SESIONES: 40 a 90 min. Aproximadamente. Los tiempos pueden variar dependiendo de la respuesta de los alumnos, la organización y las necesidades académicas del docente.
- MOMENTOS DE APLICACIÓN: un cuento cada quince días.
- EVALUACION GENERAL: Por medio de una lista de cotejo descritas al final de cada sesión.

# CUENTOS

**SESION No.** \_\_\_\_\_

**TITULO:** La pequeña Oruga Glotona

**DURACION DE LA SESION:** 40 MINUTOS

**OBJETIVO:** Que los alumnos desarrollen los distintos estímulos (visuales, táctiles, auditivos, gustativos y olfativos) para comprender el ciclo de las mariposas dentro de un entorno controlado.

SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
---------------------	----------

**INICIO:****DIALOGO INICIAL:**

Se sentarán a los alumnos en forma de semicírculo dentro del salón de clases y se comienza diciendo Atención, atención niños va a pasar algo muy interesante a continuación, vamos a preparar muy bien los oídos; vamos a preparar muy muy bien nuestros ojitos y vamos a estar muy atentos a lo que va a pasar aquí adelante. ¿Pero qué es esto? Tengo una maleta y en esta maleta ¿habrá una bicicleta juguetona? ¡No! ¿Saben que hay? Una oruga glotona aquí esta.

Una caja con hojas

Una media luna de plástico

Una linterna

Un huevo de plástico

Una oruga

Manzanas

Peras

Ciruelas

Fresas

Naranjas

Canasta de frutas

**DESARROLLO:**

Una noche, sobre una hoja iluminada por la luna, había un huevo. (Se les muestra una luna aluzándola con un celular a todos los niños).

🚩 Y una mañana de domingo, cuando se levantó el sol (se pasa una imagen del sol), cálido y resplandeciente, salió del huevo (se les muestra un huevo de plástico a todos los niños)

🚩 ¿Qué hay aquí? ¡creo! Esta la oruga glotona con mucha, mucha, muchísima hambre (dentro de una caja con hojas encima se saca una oruga y se muestra a todos los niños).

🚩 Ayúdenme a buscar algo que comer, decía la pequeña oruga glotona y se puso a buscar qué comer. (la oruga la pasan con todos los niños).

🚩 ¿Saben que paso? El lunes atravesó una manzana a mordiscos (se les da a todos los niños una manzana y se simula que se muerde) ...pero todavía tengo hambre no quedó lo suficientemente satisfecha.


🚩 Y así llego el martes atravesó dos peras a mordiscos (se les da una pera a todos los niños para que la huelan y simulen que la comen), pero todavía no quedó lo suficientemente satisfecha.

🚩 Fue entonces llego el día miércoles atravesó tres ciruelas a mordiscos (se les da a todos los niños una ciruela para que la huelan, la toquen, observen su textura). Pero tenía mucha más hambre, todavía no se quedó lo suficientemente satisfecha.

🚩 Y el jueves la pequeña oruga glotona que tenía mucha, mucha hambre atravesó cuatro fresas a mordiscos (darles

<p>una fresa a todos niños para que la huelan, la toquen y la prueben), pero todavía no quedó lo suficiente satisfecha.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Y el viernes la oruga glotona atravesó cinco naranjas a mordiscos (se les muestra a todos los niños una naranja, para que la toquen y la huelan), pero todavía no quedó lo suficientemente satisfecha.</li> <li>✚ ¿Sabes que paso? Llego el día sábado y ustedes van ayudar a la oruga glotona para ver que se va comer el día sábado, saquemos algo de aquí de la canasta (en la canasta se coloca diferentes cosas de comer puede ser un pedazo de pastel de chocolate, un helado, un pedazo de queso, un trozo de longaniza, una paleta de dulce, una salchicha, un quesito y un trozo de sandía y se pasa la canasta por todos los niños para que elijan una cosa) y la oruga glotona se comió... ¡y se dice lo que van sacando!... mmm esta muy rica...</li> <li>✚ ¡Ayyyyy¡¡me duele la pancita! (todos los niños se tocan su pancita y hacen la expresión de dolor)</li> <li>✚ El día siguiente fue domingo otra vez. La oruga atravesó a mordiscos una hoja verde. (Se les pasa una hoja de hierba buena a todos los niños para que la huelan y la toquen).</li> <li>✚ Y después, se encontró mucho mejor. Ya no tenía más hambre, estaba totalmente satisfecha.</li> <li>✚ -Me siento muy extraña- dijo la oruga. Ahora estoy grande y gorda. (se muestra una oruga mas gorda a todos los niños) -Ayyy yo sabía que no podía comer taaanto-</li> <li>✚ Creo que ya es tiempo de dormir. Así que la oruga glotona se construyó una casita (Se mete la oruga en una bolsa de estraza) , que se llama capullo, y permaneció allí adentro más de dos semanas. (se pasa la oruga dentro de la bolsa a todos los niños).</li> <li>✚ Después de algunas semanas la oruga glotona, le abrió un agujero al capullo con los dientes (se le hace un agujero a la bolsa), empujó hacia fuera y... adivinen que apareció (se pone una manopla de una mariposa y se muestra a todos los niños) una ¡mariposa preciosa! (elaboran una mariposa con una toallita y la decoran con acuarelas y le colocan una limpia pipa en medio) y se fue volando, volando.</li> </ul>	<p>Hoja de hierba buena</p> <p>Una oruga</p> <p>Una bolsa de estraza gorda</p> <p>Toallitas húmedas</p> <p>Limpiapipas</p> <p>Acuarelas</p>
---	---

**CIERRE:**

 Se les hace una pequeña reflexión sobre cómo se sintió la oruga, por lo que tuvo que pasar para convertirse en una mariposa.

- ¿Por qué creen que la oruga glotona comía mucho?
- ¿Qué fruta de las que probaron les gusto más?
- ¿Alguna vez han observado el ciclo de la mariposa?
- ¿Qué sintieron cuando elaboraron su propia mariposa?

**EVALUACION:**

El cuento se aplicará tres veces al mes en los tiempos que los docentes consideren apropiado, basándose en lo que el docente observó en cada sesión y contestara la lista de cotejo correspondiente.

## LISTA DE COTEJO

SESIÓN No. \_\_\_\_\_

TITULO DEL CUENTO: \_\_\_\_\_

APLICACIÓN No.: \_\_\_\_\_ FECHA DE APLICACIÓN: \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LOS ALUMNOS



<b>INDICADORES</b>											
Identifico el tipo de fruta que se le presentaba.											
Sigue la secuencia del cuento realizando lo que se le pide.											
Respondió sensorialmente a los estímulos presentados.											
Logro centrar su atención a la secuencia del cuento											
Requiere del apoyo de una persona para ejecutar las indicaciones											

**INSTRUCCIONES:** colorea de color verde los cuadros si el niño logro el indicador, de amarillo si se considera que está en proceso y de rojo si el niño no lo realiza.

SESION No \_\_\_\_\_

TÍTULO: EL CANGURO QUE NO SABIA SALTAR

DURACIÓN DE LA SESIÓN: 30 Minutos

OBJETIVO: Lograr que los participantes muestren empatía ante los problemas de los demás

SECUENCIA DIDÁCTICA

RECURSOS

**INICIO** En una ocasión nació un canguro que no era como los demás. Aparentaba serlo, sin embargo, este canguro tan solo podía saltar hacia atrás. Aquella extraña cualidad le convirtió rápidamente en un bicho raro para todos los de su especie, y no repararon en burlas y risas a la hora de dirigirse a él y a su forma de saltar. (Sale a escena el pequeño canguro saltando hacia atrás; todos ríen y lo señalan)

**DESARROLLO** Aquel canguro, además de saltar hacia atrás, era un animalito extremadamente sensible, y no podía sino lamentarse y llorar compadecido de sí mismo, como consecuencia de los desplantes del resto de los canguros, se ponía tan triste que hasta el cielo se entristecía con él y soltaba pequeñas gotas de lluvia (solicitar hacer caras tristes y esparcir pequeñas gotas de agua sobre los participantes)

Un día, una jirafa que pasaba cerca, se detuvo al escuchar sus lamentos y se acercó a hablar con él:

No se consigue nada llorando, ¿sabes pequeño? Si yo no me hubiera acostumbrado en la vida a encorvar mi largo cuello, hubiese muerto muy pronto de hambre. ¿Por qué no intentas saltar hacia adelante?-

Manifestó la jirafa. Yo sé cómo ayudarte¡¡¡¡ ven

(La jirafa comienza a caminar seguida del canguro)

- Esta es una escuelita especial donde te ayudaran a saltar como quieres (todos los participantes se colocan mascarar de animalitos y le dan la bienvenida al canguro presentándose cada uno de ellos, el maestro elefante se acerca y le dice:)
  - No te preocupe justos vamos a lograr que puedas saltar , justamente va a comenzar la clase'!!!!!!!
- (Solicita a todos los participantes que se pongan de pie y comienza con algunos ejercicios sencillos incluidos los saltos, e invita a algunos participantes que apoyen al nuevo alumno)

- Disfraz o mascara de canguro y de jirafa

- Atomizador con agua

- Mascarar o disfraces de diferentes animales

- Disfraz o mascara de elefante

- Agua en vasitos o botellitas

- Música movida para bailar

- Grabadora o

<ul style="list-style-type: none"> <li>• En ocasiones la clase resultaba agotadora después de los ejercicios por lo que tenían que tomar mucha agua para superar su esfuerzo (toman algo de agua)</li> </ul> <p>CIERRE El canguro se tomó muy en serio aquellos consejos y en poco tiempo comenzó a practicar su salto del revés, o lo que era lo mismo, al derecho de todos los canguros. Poco a poco, y con muchísimo esfuerzo, el canguro fue obteniendo resultados y con el tiempo consiguió lo que se había propuesto gracias a los consejos de la jirafa. ¡Había aprendido a saltar hacia adelante como todos los canguros del mundo!</p> <p>Aquel día, y tras mostrar su gran esfuerzo al resto de sus parientes, el pequeño canguro comprendió que no era un bicho raro, sino el animal más increíble de toda su especie, porque solo él sabía saltar hacia adelante y hacia atrás también., todos se pusieron muy contentos y para celebrarlo se pusieron a bailar. (Se levantan todos los participantes muy contentos y se pone música para bailar)</p>	reproductor de música
EVALUACIÓN	El cuento se aplicará tres veces durante un mes en los tiempos que los docentes consideren apropiado, basándose en lo que el docente observó durante cada sesión, contestará la lista de cotejo correspondiente y observará los avances de los niños al inicio y al final de la aplicación.

#### LISTA DE COTEJO

SESION No. \_\_\_\_\_ TÍTULO DEL CUENTO: EL CANGURO QUE NO SABÍA SALTAR

APLICACIÓN No. \_\_\_\_\_ FECHA DE APLICACIÓN: \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LOS ALUMNOS
-----------------------



SESION No. _____ <b>TÍTULO: PASTORCITO MENTOROSO</b> <b>DURACIÓN DE LA SESIÓN: 30 MINUTOS</b> <b>OBJETIVO: CONOCER DIFERENTES SENSACIONES Y EMOCIONES CON SONIDOS Y TEXTURAS</b>	
SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
<b>INICIO</b> Se colocarán los niños en el área acondicionada para el cuento, posteriormente se les dirá el título del cuento y se les preguntara a los niños sobre los pastores de ovejas y los lobos con preguntas de ¿Quienes conocen el lobo y saben cómo son? ¿En dónde viven los lobos? ¿Alguien sabe que hacen los pastores de ovejas? Después se les dará una pequeña explicación sobre lo que hacen los pastores de ovejas y las características de los lobos	Ilustraciones de vegetación de un prado Dibujos de ovejas, lobos, pastor
<b>DESARROLLO</b> Un día, un pastor que cuidaba su rebaño en los prados pensó: (se les dará a cada niño vegetación de un prado ramas de árboles y dibujos de árboles, pasto, dibujos mariposas, etc. -¡Qué aburrimiento! Estoy cansado de vigilar el rebaño yo solo desde la mañana hasta la noche. ¡Ojalá ocurriese algo divertido! ( a otros niños se les dará ovejas) (un niño será el pastorcito y saldrá del salón y regresara al salón) Entonces se le ocurrió una idea y corrió al pueblo dejando al rebaño solo. -¡Socorro! ¡Los lobos están atacando mi rebaño! -gritó. (el niños regresa al salón y gritara la frase con ayuda de sonido o con su voz) Los habitantes del pueblo, al oír los gritos del pastor, se reunieron a su alrededor armados con hoces, azadas y palas. (Aquí en resto de los niños saldrán y entraran del salón y el pastorcito se queda en el salón y a los niños se les dará hoces, azadas y palas) -¿Dónde están los lobos? ¿Te han herido? -preguntaron los aldeanos.	Ramas de arboles Arboles de dibujo Hoces, azadas, hachas y palas Grabadora Música Emoji de enojados

El pastor les contó la verdad con una sonrisa: -Me aburría tanto que me lo he inventado todo. Ha sido divertido ver vuestra reacción.

Los aldeanos muy enfadados, regresaron a su trabajo. (se les repartirá a los niños caras de enojados)

Al día siguiente, el pastor volvió a gritar:

-¡Socorro! ¡Los lobos están atacando! ¡Esta vez es verdad!

Los aldeanos volvieron a acudir a la llamada con sus hoces, hachas, y demás aperos, pero el pastor les había mentido de nuevo. (Aquí en resto de los niños saldrán y entraran del salón y el pastorcito se queda en el salón y a los niños se les dará hoces, azadas y palas)

Esta vez, los aldeanos se enfadaron más aún con él, y volvieron a su trabajo.

Cuando el pastor regresó a los prados, se encontró con que los lobos estaban atacando de verdad su rebaño. Los hambrientos animales comenzaron a comerse a las ovejas una por una (los niños serán ovejas y otros lobos y correrán y se moverán en salón fingiendo que los lobos persiguen a las ovejas. El sorprendido pastor, corrió hacia el pueblo tan deprisa como pudo:

-¡Socorro! ¡Los lobos están atacando a mi rebaño! ¡Por favor, ayudadme!

-imploró pidiendo la ayuda de los aldeanos uno por uno.

Pero los aldeanos respondieron entre risas.

-¡Cada vez eres mejor actor! ¡Estamos demasiado ocupados para perder el tiempo con tu actuación!

-¡Oh, no! ¡Esta vez es verdad! Por favor, ayudadme a echar a los lobos -suplicó.

Nadie le hizo el menor caso. Los lobos se comieron a todas las ovejas y el pastor se quedó sin nada

#### CIERRE

- Se hace una pequeña reflexión de porque el pastorcito mentía y los aldeanos se molestaban con ellos

Tela suave

- Preguntar a los alumnos que si es correcto ser mentiroso y mejor hablar con la verdad
- Se pondrá música de fondo y cada padre de familia recorrerá el cuerpo de si hijo un pedazo de tela muy suave para que el niño se relaje.

EVALUACIÓN	El cuento se aplicará tres veces durante un mes en los tiempos que los docentes consideren apropiado, basándose en lo que el docente observó durante cada sesión, contestará la lista de cotejo correspondiente y observará los avances de los niños al inicio y al final de la aplicación.
------------	---

## LISTA DE COTEJO

SESION No. \_\_\_\_\_ TÍTULO DEL CUENTO: EL PASTORCITO MENTIROSO

APLICACIÓN No. \_\_\_\_\_ FECHA DE APLICACIÓN: \_\_\_\_\_

<b>NOMBRE DE LOS ALUMNOS</b>	
<b>INDICADORES</b>	
1.-Presto atención a las pregunta y contesto	
2.-Logra ponerse en la posición señalada y mantenerse ahí unos momentos.	
3.-Responde gestualmente qué es lo que tiene que hacer cuando está molesto.	
4.-Logra entender la indicación de salir y entrar del salón	
5.-identifico quien es lobo y oveja	
6.- Requiere del apoyo constante de una persona para seguir el cuento.	
7.- se muestra atento ante la secuencia del cuento.	
8.- Sigue la secuencia del cuento realizando lo que se le pide.	

Instrucciones: colorea de verde los cuadros si el niño logra el indicador, de amarillo si considera que está en proceso de lograrlo o de rojo si el niño no lo realiza.



SESION No. _____ TÍTULO: EL GENIO CHAPUZAS DURACIÓN DE LA SESIÓN: OBJETIVO: QUE LOS ALUMNOS COMPRENDAN LA IMPORTANCIA DE LA LIMPIEZA Y ORDEN.	
SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
<p>DIALOGO INICIAL: Sentar a los niños en el piso en forma de círculo, hablarles sobre la importancia de ser ordenados, preguntarles si después de jugar acostumbran a guardar sus juguetes o si después de trabajar guardan sus herramientas donde corresponde.</p> <p>Decirles que se les va a narrar un cuento de un genio que era muy desordenado.</p> <p>INICIO: Hubo una vez un genio, pero no era de esos típicos que salían de lámparas maravillosas concediendo deseos, éste salía de un hermoso vaso de cristal, el genio se hizo tristemente famoso por sus chapuzas.</p> <p>DESARROLLO: Cada vez que alguien frotaba el vaso de cristal y el salía a responder "¿Qué deseas?", surgía una gran nube de harina acompañada de enormes burbujas y a su vez volaban cientos de juguetes, basura, libros y hasta prendas de vestir por los aires. (<b>invitar a los niños que froten el vaso, después un adulto que tiene el papel de genio arroja harina a los niños; coloca los juguetes, basura, libros y las prendas de vestir al centro del escenario</b>) Y si alguno de sus amos quedaba con ganas de pedir un deseo, al concedérselo, el regalo salía entre una gran cantidad de polvo. Tantas y tan penosas eran sus chapuzas, que nadie deseaba tener un genio así. Su maravilloso vaso de cristal terminó sirviendo sólo para colocar unas bellas flores, como un florero cualquiera, (<b>elegir algunos niños para que coloquen las flores dentro del vaso</b>) y el genio estuvo años sin salir, triste y deprimido.</p>	<p>Vaso de cristal.</p> <p>Harina.</p> <p>Juguetes.</p> <p>Basura.</p> <p>Libros.</p> <p>Prendas de vestir.</p> <p>Flores (de cualquier tipo).</p> <p>4 bandejas grandes.</p> <p>Galletas de chocolate.</p>

Hasta que un niño solitario encontró el vaso de cristal y pudo escuchar los lamentos del genio (**el genio pone cara triste y se lamenta**) Entonces decidió hacerse su amigo y entrar a su mundo, su único deseo fue tener muchas galletas de chocolate para sus amiguitos. El genio se mostró encantado, (**el genio cambia la cara triste por una feliz**) pero en cuanto el niño frotó el vaso (**nuevamente invitar a los niños que froten el vaso**), comprendió el problema de aquel genio chapuzas. No es que fuera un mal genio, ¡es que no podía ser más desordenado! (**pedir a los niños que se levanten y caminen al centro del escenario**) Todo estaba tirado por cualquier sitio, sin importar si se trataba de basura, libros, juguetes o ropa, se notaba que no había pasado un plumero en años. Como era un genio, tenía de todo, y como el vaso de cristal también era pequeño, estaba todo tan apretado que era normal que saltara por los aires en cuanto se movía el vaso de cristal y el genio trataba de conseguir algo.

El niño se llevó las manos a la cabeza, (**todos los niños hacen cara de asombro al ver todo el tiradero**) y el genio se excusó diciendo que el trabajo de un genio era muy importante y no tenía tiempo para esas cosas, Pero su amigo, que recordaba los buenos consejos de su madre, le explicó que cuanto más importante fuese su trabajo, más orden debía guardar con todas sus cosas, y juntos se dedicaron a dar una buena limpieza. (**Invitar a los niños a ordenar en bandejas todos los objetos tirados, proporcionar una bandeja para la basura, otra para las prendas de vestir, una más para los libros y la última para los juguetes**) Les llevó unos cuantos días, pero al terminar, todo estaba reluciente y cada cosa tenía su sitio especial. Resultaba facilísimo encontrar cualquier regalo sin romper nada.

CIERRE: Así, el genio volvió a ser admirado y respetado por todos, y aprendió que nada grande puede llegar a conseguirse sin tener orden y

limpieza con cada cosa pequeña y todos los niños disfrutaron de su deliciosa galleta de chocolate. <b>(repartir las galletas a los niños)</b>	
EVALUACIÓN	El cuento se aplicará tres veces durante un mes en los tiempos que los docentes consideren apropiado, basándose en lo que el docente observó durante cada sesión, contestará la lista de cotejo correspondiente y observará los avances de los niños al inicio y al final de la aplicación.

## LISTA DE COTEJO

SESION No.

TÍTULO DEL CUENTO: EL GENIO CHAPUZAS

APLICACIÓN

No.

FECHA DE APLICACIÓN:

NOMBRE DE LOS ALUMNOS																				
INDICADORES																				
1.-Presta atención a la narración del cuento																				
2.- Se muestra participativo al frotar el vaso de cristal.																				
3.- Muestra alguna reacción cuando le arrojan la harina.																				
4.- Logra colocar de manera correcta las flores dentro del vaso																				
5.- Logra proyectar cara de asombro																				
6.- Clasifica de manera correcta las prendas de vestir																				
7.- Clasifica de manera correcta los juguetes																				
8.- Clasifica de manera correcta los libros																				
9.- Coloca la basura en el lugar indicado																				

Instrucciones: colorea de verde los cuadros si el niño logra el indicador, de amarillo si considera que está en proceso de lograrlo o de rojo si el niño no lo realiza.

SESION No. \_\_\_\_

TÍTULO: LOS FRIJOLES MAGICOS.

DURACIÓN DE LA SESIÓN: 30 Minutos

OBJETIVO: Que el alumno desarrollo sus diferentes capacidades, al escuchar, observar y practicar diferentes actividades de nuestra vida diaria.

SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
<p><b>INICIO:</b> Érase una vez un niño llamado Jack que vivía con su mamá en una humilde granja. Ellos eran muy pobres y lo único que tenían era una vaca flaca.</p> <p>Un día la mamá de Jack lo llamó y le dijo:</p> <p>— Lleva la vaquita al pueblo y con el dinero que te paguen por ella compraremos comida. Asegúrate de recibir un buen precio. En el camino, un anciano de aspecto bonachón y alegre lo saludó y le dijo: (Sale en escena el niño con la vaca y el anciano dándole los frijoles mágicos).</p> <p>—Hola amiguito, ¿a dónde te diriges?</p> <p>Jack le contestó:</p> <p>—Voy al pueblo a vender mi vaquita para comprar comida.</p> <p>—No te preocupes amiguito, yo me quedo con la vaca y prometo cuidar muy bien de ella. A cambio, te daré estos tres frijolitos mágicos, ellos te traerán una enorme fortuna —dijo el viejito.</p> <p>Al llegar a casa, Jack saludó a su mamá con un abrazo y una enorme sonrisa.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Mira mamá, he dejado a la vaca con un señor muy bueno y a cambio él me dio estos frijoles mágicos.</p> <p>—¿Cómo pudiste cambiar lo único que tenemos por unos pocos frijoles? —Dijo su mamá—. Muy enojada, arrojó los frijoles por la ventana. Jack estaba muy triste y se fue a dormir sin cenar.</p> <p>Cuando Jack se despertó la mañana siguiente, descubrió a través de la ventana, un enorme tallo que había brotado de sus frijoles mágicos. Movido por la curiosidad, Jack trepó el tallo hasta alcanzar un reino en el cielo. De la nada, apareció una pequeña hada azul y le dijo: (sale a escena el hada azul con su barita mágica y cantando no tengo dinero, ni nada que dar... pero si tú quieres te puedo ayudar a encontrar ...lalala..lalala...).</p> <p>—Ese castillo que ves a lo lejos perteneció a un caballero y a su familia. Ahora vive en él un gigante muy malvado. Jack, necesitas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfraz o mascara de una vaca.</li>   <li>• Disfraz o mascara del anciano.</li>   <li>• Disfraz de la mamá.</li>   <li>• Dibujo del tallo del frijol-</li>   <li>• Disfraz del hada azul.</li>   <li>• Dibujo de un castillo</li>   <li>• Grabadora o</li> </ul>

saber que tu madre es la esposa del caballero y tú eres su hijo. Sé valiente y recupera lo que te pertenece.

Al decirlo, el hada desapareció. Jack continuó su camino hacia el castillo. Al encontrar las puertas entreabiertas ingresó sin anunciarse. Al instante, se topó con la esposa del gigante y le dijo: (sale en escena la esposa del gigante con pan y leche).

—¿Señora, puede por favor darme algo de comer y beber?, tengo mucha hambre.

La noble mujer le dio un trozo de pan y un vaso de leche. Mientras comía, entró el gigante. (Sale en escena el gigante).

El gigante tenía un aspecto horripilante. Jack estaba aterrorizado y de un salto se escondió en la alacena.

El gigante exclamó:

—¡Fi, fa, fo, fum! Huelo el aroma de un niño inglés.

—¡Aquí no hay ningún niño! —dijo la esposa del gigante.

Sin cuestionar a su esposa, el gigante se retiró a su habitación. Sacó debajo de la cama una bolsa con monedas de oro, las contó y las dejó a un lado. Luego, tomó una siesta. Jack salió sigilosamente de su escondite, guardó un puñado de monedas en sus bolsillos y huyó del castillo.

En casa, le dio las monedas a su madre. Ambos vivieron felices y cómodamente por algún tiempo.

**CIERRE:** Cuando se agotaron las monedas, Jack volvió a trepar el tallo hacia el castillo del gigante. Al igual que antes, se encontró con la esposa del gigante, ella le dio de comer y el gigante apareció mientras comía. Una vez más, Jack terminó escondido en la alacena. Fue entonces que el gigante exclamó:

—¡Fi, fa, fo, fum! Huelo el aroma de un niño inglés.

—¡Aquí no hay ningún niño! —dijo la esposa del gigante.

Un poco dudoso, el gigante se dirigió hacia su habitación para tomar la siesta, pero antes de marcharse, le pidió a su esposa que le llevara la gallina y el arpa. La esposa regresó con una gallina enjaulada y un arpa mágica que podía reproducir las más hermosas melodías. (Se escucha la música del arpa donde todos bailan al ritmo de la música).

El arpa tocaba música alegre, pero Jack se sentía triste al ver la pobre gallina enjaulada. Mientras el gigante dormía, Jack tomó la gallina y el arpa. De repente, el arpa gritó:

reproductor de música.

- Disfraz de la Esposa del gigante.
- Disfraz del gigante
- Disfraz o máscara de una gallina.
- Disfraz del arpa.
- Grabadora o reproductor de música.

<p>—¡Amo, un niño me está robando!</p> <p>El gigante se despertó y vio a Jack con sus dos preciados tesoros. Furioso, corrió detrás de él. Jack descendió el tallo con el arpa y la gallina a cuestas. Al tocar tierra llamó a su mamá:</p> <p>—Mamá, mamá trae el hacha.</p> <p>Su mamá trajo el hacha y Jack derrumbó el tallo.</p> <p>¡CATAPLÚN!</p> <p>Cayó el gigante tan fuerte que fue a dar al otro lado del mundo.</p> <p>Al día siguiente, Jack y su mamá se despertaron asombrados al saber que la gallina ponía huevos de oro. ¡La gallinita estaba tan feliz que dejó miles de huevos de oro regados por toda la casa! La preciosa música del arpa los mantuvo alegres... y todos vivieron felices para siempre. (Se escucha nuevamente la música y todos los personajes se reúnen para bailar muy felices).</p>	
EVALUACIÓN	El cuento se aplicará tres veces durante un mes en los tiempos que los docentes consideren apropiado, basándose en lo que el docente observó durante cada sesión, contestará la lista de cotejo correspondiente y observará los avances de los niños al inicio y al final de la aplicación.

## LISTA DE COTEJO

SESION No. \_\_\_\_\_ TÍTULO DEL CUENTO: LOS FRIJOLAS MAGICOS APLICACIÓN No. \_\_\_\_\_  
 FECHA DE APLICACIÓN: \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LOS ALUMNOS	
INDICADORES	
1.-Logra identificar los estados de animo	
2.-Logra realizar las actividades que se le indican por si solo	
3.-Da muestras de que se identifique con el personaje principal	
4.-Requiere del apoyo constante de una persona para seguir el cuento.	
5.- Se muestra atento ante la secuencia del cuento.	
6.-Sigue la secuencia del cuento realizando lo que se le pide.	

Instrucciones: coloree de verde los cuadros si el niño logra el indicador, de amarillo si considera que está en proceso de lograrlo o de rojo si el niño no lo realiza.



## CONCLUSIONES

La aplicación constante de los cuentos vivenciados en los alumnos ayuda sorprendentemente a mejorar las competencias de los niños, mostrando avances tales como:

- Los niños favorecen el desarrollo de la atención visual y auditiva, habilidades primordiales para favorecer el aprendizaje escolar.
- Estimulan todos sus sentidos de tal modo que perciben con mayor facilidad lo que sucede a su alrededor.
- Mejora la habilidad metacognitiva de la anticipación que les permite saber lo que acontecerá después de algún evento y ayuda a que puedan responder de una manera satisfactoria.
- Ayuda a socializar con sus padres de familia y compañeros conviviendo bajo las Normas de convivencia.
- Estimula la organización del pensamiento al realizar paso a paso cada acción y a terminar una actividad antes de iniciar otra.
- Motiva la lectura como medio para fortalecer su imaginación y la creatividad.
- Fortalece el trabajo en equipo del colegiado y de los alumnos al apoyarse de los demás para completar una actividad.
- Sensibiliza a los padres de la familia en la interacción con sus hijos y el apoyo a los mismos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcantud Marín, Francisco (2003) *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid, España. Ediciones Pirámide.
- Betancourt Morejón, Julián (2002) *Atmósferas Creativas, juega, piensa y crea*. México, D.F. Editorial Manual Moderno.
- B. Osman, Betty (2004) *Problemas de aprendizaje, un asunto familiar*. México, D. F. Editorial Trillas.
- Bonals, Sánchez-Cano (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona, España. Editorial Graó.
- Cedillo García, Ismael (1997). *Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales*. México, D.F. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.
- Cisterna Cabrera, Francisco (2005). *Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas*, pp. 27-35. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993195>.
- Colección de Educación Especial (1999) *Programación de Actividades de Educación Especial*. Madrid, España. Editorial CEPE S.L.
- Condemarín, Mabel (1990) *Tugar, tugar*. Santiago de Chile, Editorial Ministerio de Educación.
- D. Mercer, Cecil (2006). *Dificultades de aprendizaje 1*. Barcelona, España. Editorial CEAC.
- Darling-Hammond, Linda (2002). *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos*. México, D.F. Biblioteca para la actualización del maestro. Secretaría de Educación Pública.
- Einon, Dorothy (1999) *Aprender desde muy pequeños, como estimular y desarrollar la capacidad de aprendizaje en los niños*. Barcelona, España. Editorial R.B.A. Libras S.A.
- El Economista (3 de diciembre del 2013) *INEGI: 6.6 % de la población tiene discapacidad*. El economista. Recuperado de <http://www.economista.com.mx/sociedad/2013/12/03/inegi-66-poblacion-tiene-discapacidad>.

- Frade Rubio, Laura (2012) *Instrucciones para el taller sobre el desarrollo de competencias en educación especial y en la inclusión educativa*. México, D.F. Editorial Calidad Consultores.
- García Fraile, Juan Antonio (2014) *Conectar los aprendizajes con la vida*. México. INAEC División Editorial S.C.
- Gómez Echeverry, Isabel (2010). *Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo*, pp. 113-124. Recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3339348>.
- INEGI Censo de Población 2013, recuperado deGG  
[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf)
- Martínez Artero, Nortes Checa (1994). *Psicología Piagetiana y educación matemática*, pp. 59-70. Recuperado de:  
<http://Dialnet-PsicologíaPiagetianaYEducacionMatematica-117837.pdf>.
- Mesa Plazas, Alvaro (2003) *Técnicas de motivación en la educación I*. Colombia. Ediciones GAMMA S.A.
- Olivar Parra, José Sixto (1999) *Comunicación y Trastornos del Desarrollo*. Valladolid, España. Editorial Valladolid, S.L.
- Plan y programas de estudio 2011. México, D.F. SEP
- Sánchez Regalado, Norma (2013) *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con Discapacidad*. México, D. F. SEP.
- Reyzaabal, María Victoria (2002) *La comunidad oral y su didáctica*. México, D. F. Biblioteca para la actualización del maestro SEP.
- Rodríguez, López, García, Rubio (2011). *Funciones ejecutivas y discapacidad intelectual; evaluación y relevancia*, pp. 79-94. Recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3899095>.
- Sandía Rondel, Luisa (2004). *Metacognición en niños. Una posibilidad a partir de la teoría Vygotskiana*, pp. 128-135. Recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/serlet/articulo?codigo=2970390>.

- Serrabona Mas, Joaquín (2008) *Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento* Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado.
- Soprano, Ana María (2003). *Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño*, pp. 44-50. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=647247>.
- Teóricos: *Vigotsky, Bruner y Piaget* (2002) Coordinación de Educación Inicial en el Estado de Puebla. CONAFE.
- Trillo Alonso, J. F. (1989). *Metacognición y enseñanza* pp. 105-118. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95646>.