



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

Título del Proyecto

**PROPUESTA EN EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA DOCENTES QUE
ATIENDEN LA DISCAPACIDAD VISUAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR.**

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL QUE
PARA OBTENER EL DIPLOMA DE
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

PRESENTA:

LIC. WENDY ITZAMENY CAHUM GONZÁLEZ

Director de Proyecto Terminal:

DRA. MARICELA ZÚÑIGA RODRÍGUEZ

Noviembre, 2019



DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ
COORDINADORA DE LA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA
P R E S E N T E

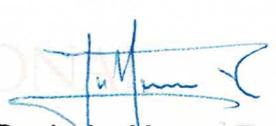
Estimada Doctora:

Sirva este medio para saludarla, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el Proyecto Terminal de Carácter Profesional de Investigación “Propuesta en educación socio-emocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar” que presenta la alumna Wendy Itzameny Cahum González, matriculada en el Programa de Especialidad en Docencia de la 25° Generación 2019, con número de cuenta 124156; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un Proyecto Terminal de Carácter Profesional, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de especialidad, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que a la alumna mencionada le otorgamos nuestra autorización para imprimir y encuadernar el trabajo de investigación, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado para la obtención del diploma de Especialidad en Docencia.

Atentamente
“Amor, Orden y Progreso”
 Pachuca de Soto, Hgo. 29 de noviembre de 2019.


 Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez
 DIRECTORA DE TESIS


 Dr. Javier Moreno Tapia
 ASESOR


 Dra. Lydia Pontigo López
 LECTOR

ccp. Archivo.



ÍNDICE

Resumen	6
Presentación	9
Introducción	11
Capítulo I.....	13
Estado del conocimiento de la educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar	13
1.1. Antecedentes de la educación socioemocional.....	13
1.2. Fundamentos y conceptualización de educación emocional, socioemocional e inteligencia emocional.....	15
1.3. Discapacidad, discapacidad visual y educación especial	27
1.4. Clasificación de tipos de discapacidad-histórica	32
1.5. Aspectos de integración e inclusión educativa en el aula regular, detección de niños con necesidades especiales, la evaluación psicopedagógica y su organización	35
1.6. Reflexión del estado del conocimiento.....	38
Capítulo II	40
Planteamiento del problema	40
2.1. Preguntas de investigación	44
2.1.1. Preguntas generales.....	44
2.1.2. Preguntas específicas	44
2.2. Objetivos de investigación.....	44

2.2.1. Objetivo general.....	44
2.2.2. Objetivos específicos	45
2.3. Supuesto de investigación	45
2.4. Justificación	45
2.5. Marco contextual	47
Capítulo III	49
Marco teórico: conociendo la educación socioemocional y la discapacidad visual	49
3.1. Nociones y principios de educación socioemocional.....	49
3.1.1. ¿Qué es la educación socioemocional?.....	49
3.1.2. Principios de la educación socioemocional.....	52
3.1.3. Dimensiones y habilidades socioemocionales	54
3.2. Inteligencia emocional.....	57
3.2.1. Concepto de inteligencia emocional	58
3.2.2. Elementos de la inteligencia emocional	59
3.2.3. Importancia de la inteligencia emocional.....	60
3.3. Discapacidad visual	61
3.3.1. Significado de ser ciego y débil visual.....	61
3.3.2. Causas de la discapacidad visual.....	63
3.3.3. Prioridad educativa derivada de la ceguera y debilidad visual	64
3.4. Reflexión sobre el marco teórico.....	66

Capítulo IV	69
Metodología cualitativa.....	69
4.1. Preámbulo a la propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar	73
4.2. Paso a paso del desarrollo de la propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar	75
4.3. Diseño de anexos	77
4.3.1. Propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar.....	78
4.3.2. Cuestionario: compartiendo mis sentimientos	78
4.3.2.1. Instrumentos de medición	79
Conclusiones	81
Referencias	84
ANEXO I. Intervención didáctica para el proyecto “Propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar”	91
ANEXO II. Cuestionario: compartiendo mis sentimientos.....	102

Resumen

La educación socioemocional en niños y niñas con discapacidad visual es un derecho humano, cuyo objetivo es garantizar esta educación de calidad en igualdad de oportunidades con una perspectiva de equidad.

El presente proyecto de investigación es el resultado del programa de Especialidad en Docencia, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, está integrado por la portada, Índice, Resumen, Presentación, Introducción, Capítulo I. Estado del conocimiento de la educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar; Capítulo II. Planteamiento del problema, Capítulo III. Marco teórico: conociendo la educación socioemocional y la discapacidad visual, Capítulo IV. Metodología cualitativa, Capítulo V. Conclusión y Referencias.

El documento inicia con la portada que incluye los datos de identificación del proyecto de investigación, a continuación, se encuentra el Índice temático que detalla la distribución del proyecto en IV capítulos, las referencias y II anexos del proyecto.

En el Capítulo I. El estado del conocimiento de la educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar, se analizan textos científicos de corte nacional e internacional relacionados con la educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar, dando fundamentación a la investigación realizada

Ulteriormente se detalla el Capítulo II. Planteamiento del problema problemática motivada de forma empírica y teórica, así como las preguntas generales y específicas de investigación, objetivo general y específicos, el supuesto de investigación, la justificación del proyecto y el marco contextual; en donde se retoman acepciones de diversos autores como Martín Andrade y Bizquera, así como datos generales del contexto del problema abordado; en cual se corrobora la pertinencia de la temática y su viabilidad de la misma.

En el Capítulo III. Marco teórico: conociendo la educación socioemocional y la discapacidad visual, se detallan diferentes secciones que facilitan establecer la crítica sobre el tema afrontado; iniciando con la inteligencia emocional; para dar pauta al antecedente de la educación socioemocional y sus principios característicos; posterior a esto, se describe que es la discapacidad y la implicación que conlleva la discapacidad visual, y la percepción socioemocional del docente para atender la discapacidad visual en un aula de educación preescolar.

Dentro del Capítulo IV. Metodología cualitativa, se elige la investigación acción, bajo el paradigma socio-critico; con un análisis cualitativo. De ello emana la propuesta de intervención en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en un aula de educación preescolar. La intervención, con base en educación socioemocional, implicó el diseño de la propuesta sustentada en el marco teórico; siendo su finalidad llevarlo en un futuro a la práctica docente, donde el docente estará comprometido y abierto a evolucionar, siendo estos últimos la fuente de conocimiento empírico que dará pauta al conocimiento sustentado; por ello se requirieron materiales curriculares y conocer las fortalezas, debilidades, capacidades y áreas de oportunidad de los alumnos y docentes, con el objetivo de crear ambientes de enseñanza-aprendizaje.

En el Capítulo V Conclusión; se detalla la pertinencia de que los niños y niñas con discapacidad visual deben saber identificar cuáles son sus emociones y cómo manejarlas para ser más felices, muestren empatía, autorregulen sus emociones, sean sociables, entre otras; esto con ayuda en conjunto de los padres de familia, la comunidad educativa y la comunidad especializada. Es menester observar las técnicas de los docentes, logrando, como consecuencia, aportar herramientas para saber gestionar y educar las emociones dentro y fuera del aula en niños y niñas con discapacidad visual. La educación socioemocional es un potenciador en el desarrollo emocional y la relación entre personas para mejorar el aprendizaje y la personalidad.

Las Referencias están en estilo APA (American Psychological Association), estructuradas con un sistema de citación de autor y fecha; todas las citas que aparecen en el texto están ordenadas alfabéticamente en una lista de referencias bibliográficas al final del trabajo.

Al final del trabajo se agregan dos anexos; el anexo I denominado: Propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar y el anexo II, que contiene el cuestionario: Compartiendo mis emociones.

Presentación

El presente Proyecto Terminal de Carácter Profesional de Investigación “Propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar”; para obtener el diploma de Especialidad en Docencia derivado del Programa de Especialidad en Docencia de la 25° Generación 2019, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; emerge de la parquedad de la aplicación de las dimensiones y habilidades de la educación socioemocional en niños y niñas con discapacidad visual y los docentes que los atienden, toda vez que aporta habilidades y beneficios como: mejorar la conducta y controlar sus emociones; permitiendo a los niños y niñas sentirse plenos y exitosos en todas sus áreas de formación. La manera viable para enseñar a que manejen sus emociones y logren relacionarse de una forma positiva, es por medio del autoconocimiento, empatía y autorregulación, base en la educación socioemocional.

Bisquerra, (2003) enuncia a la educación emocional como una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias.

El objetivo de la educación emocional es la evolución y desarrollo de competencias emocionales, conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar, (Bisquerra, 2011). Por tanto, la educación socioemocional como fuente de la innovación educativa fundamenta las habilidades socioemocionales en función de las necesidades sociales.

Ahora bien, la discapacidad visual es un concepto que cubre diferentes áreas de oportunidad dentro de las dificultades visuales. Se entiende como “discapacidad visual a la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica relacionada con una discriminación o pérdida de las funciones visuales y las barreras presentes en el contexto en que se desenvuelve la persona”, (García & Romero, 2012, pág. 77).

Los niños y niñas con discapacidad visual, necesitan la intervención temprana, ya que es clave, no solo les ayuda a tener un desarrollo óptimo, si no también

les ayuda a desarrollar sus habilidades socioemocionales; algo que es un gran reto para estos niños y niñas. La interacción entre niños con y sin discapacidad visual es crucial, toda vez que aprenden a ver más allá de sus limitaciones para poder enfrentar al mundo, logra formar un niño o niña seguros de sí mismos y felices.

Introducción

En el presente trabajo se exponen la revisión de investigaciones y bibliografía en las que se ha trabajado desde el paradigma socio-critico en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar.

Se presenta la problemática que se observa en una Escuela Preescolar ubicada en la zona escolar número 108 sector 02, calle sur andador 1, a un costado de una escuela primaria, perteneciente al municipio de Tulancingo de Bravo en el estado de Hidalgo, la institución es dependencia pública, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP), dentro del nivel educativo básico preescolar general.

De esta problemática, surgen las preguntas de investigación enfocada al docente que atiende la discapacidad visual en el nivel preescolar; con la finalidad de promover la educación socioemocional y favorecer la empatía, autorregulación y autoconocimiento, facilitando el crecimiento personal proyectado al docente.

En este sentido se plantea un objetivo general y objetivos específicos, abordando la pretensión con la intervención hacia los docentes de una Escuela Preescolar, así como el supuesto de la mencionada propuesta que permitirá la sembrar la educación socioemocional en la discapacidad visual.

La justificación manifiesta la trascendencia del acercamiento, en el aula, del o la docente en la discapacidad visual, apoyándose en la educación socioemocional; preparándose para recibir a niños y niñas con algún tipo de discapacidad visual en sus aulas.

En el marco teórico se retoman las temáticas de educación socioemocional, analizando sus principios y conceptos básicos, así como las habilidades socioemocionales, textos sobre inteligencia emocional y discapacidad visual. Haciendo mayor hincapié en el impacto de la educación socioemocional en la discapacidad visual.

Se expone el marco metodológico, fundado en lo cualitativo, con un enfoque de exploración y al mismo tiempo obteniendo información para definir el camino a la investigación-acción siguiendo un proceso continuo, conocido como espiral de

investigación, que permite articular acción reflexiva y acción transformadora. Se propone el uso de una guía dirigida a los docentes que atienden la discapacidad visual, Anexo I, y un cuestionado dirigido a los docentes, Anexo II.

Al final del presente se encuentran las referencias bibliográficas que sustentan de manera teórica este anteproyecto, así como los dos anexos referidos.

Capítulo I

Estado del conocimiento de la educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar

En el estado de la cuestión se plasma de manera escrita, la información recopilada de un tema en específico, el cual se pretende investigar, es decir redactar sobre los trabajos e investigaciones que se han llevado a cabo con relación al tema. Este libelo refleja toda la información que se recopiló, previamente sobre la temática propuesta, en el mundo científico; en él se muestra el avance que se encuentra plasmado en diversos trabajos científicos, tesis, libros, y revistas, es decir, un listado representativo de la problemática planteada; que se traduce en 28 artículos científicos españoles, 3 artículos científicos norteamericanos, 17 libros mexicanos, 1 libro argentino, 2 tesis chilenas y 1 mexicana. Las fuentes de consulta que se emplearon principalmente fueron la biblioteca central de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Brooklyn Public Library, Manhattan Square library, así como la biblioteca virtual de la UAEH, UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México); por hacer mención de las destacas. A continuación, se presentan los apartados.

1.1. Antecedentes de la educación socioemocional

La educación socioemocional está evolucionado, generando interés por su análisis, estudio y aplicación en las aulas; en el cual se garantice el acceso a la escuela a todos los niños y niñas, con características y capacidades diferentes, con la misión de apoyar y fortalecer al docente en su intervención en el aseguramiento de construir y desarrollar en armonía todas las facultades ser humano, fomentando el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, Art 3 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos-CPEUM, (2019); así mismo los ambientes de convivencia, mejora de los ambientes de aprendizaje, relaciones inter e intrapersonales entre

los integrantes de la comunidad educativa en el proceso de inserción, integración e inclusión de un niño o niña con o sin discapacidad visual, fundado en educación socioemocional con el objetivo de lograr el bienestar de los alumnos con o sin discapacidad, lo cual es básico para alcanzar los aprendizajes significativos y sostenibles, en este sentido se requiere una unificación entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, motivando la idea de que el individuo y su personalidad no se pueden dividir en diferentes partes, sino que son un todo.

En este orden de ideas, la Educación Emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en su vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social, (Bisquerra, 2003).

Se han realizado diversas investigaciones acerca de la Educación Socioemocional, enfocada a alumnas y alumnos con y sin discapacidad visual, ofreciéndole al docente el rol de líder y orientador en las relaciones entre la comunidad educativa, integrada por alumnos, docentes, directivos, padres de familia y especialistas, a nivel nacional e internacional, donde los términos educación socioemocional, inteligencia emocional, discapacidad, discapacidad visual y emoción; son considerados fundamentales y de vital importancia para vida al formar los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética, Aprendizaje Clave, SEP (2017).

En el presente apartado se hará una descripción de algunos estudios, investigaciones y experiencias realizadas a partir de los años 90 acerca de este tema de investigación, en algunos países de América Latina como Chile, Argentina y México, así como de España.

La información derivada de la revisión de la literatura se presenta en tres apartados: en primer plano se describen estudios realizados con relación a la educación socioemocional, educación emocional e inteligencia emocional, en segundo plano los referentes a discapacidad, discapacidad visual y educación especial; y el tercer momento orientado a aspectos de integración e inclusión educativa en el aula regular, detección de niños con necesidades especiales, la evaluación psicopedagógica y su organización, así mismo se describen en orden cronológico, dando respuesta a las interrogantes: ¿Quién realizó el estudio?, ¿Cuándo se hizo ese estudio?, ¿Qué puntos estratégicos surgieron?, ¿Dónde se desarrolló la investigación? y ¿Cómo se llevó a cabo?.

1.2. Fundamentos y conceptualización de educación emocional, socioemocional e inteligencia emocional

La educación emocional tiene el propósito de lograr objetivos que se derivan del estado de la cuestión que se presenta en el siguiente apartado. Recogiendo todo lo que antecede podemos decir que lo que sugieren las investigaciones es aumentar la felicidad, lo que se puede hacer para lograrlo es: mejorar las relaciones sociales, encontrar un propósito que sea intrínsecamente satisfactorio, mantener buenas relaciones con los que nos rodean, aprovechar el tiempo libre de forma plena. Y por supuesto hacer todo lo posible por conservar la salud. Para mejorar las relaciones sociales suele ser efectivo el desarrollo de habilidades sociales. Lo cual puede tener un impacto sobre la vida familiar, el matrimonio, relación padres-hijos, los amigos, compañeros de trabajo, vecinos y relaciones sociales en general. Todo ello son fuentes importantes de bienestar.

Al percibir una emoción, el pensamiento se impacta y percibe a la vez percepciones oportunas con esa emoción. Por esta razón una niña o niño que le gusta bailar se le percibirá contento y en contrapunto negativo un niño o niña que le retiran su juguete favorito porque está sucio provoca enfado; estos supuestos reflejan el

día a día que guía el comportamiento de los niños y niñas, trayendo como consecuencia su manera de ver el mundo que los rodea y el impacto de esta percepción en su adultez.

El objetivo principal de la educación emocional, es el desarrollo de competencias emocionales, entendiendo a estas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesaria para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2011, pág. 5). Para poder desentrañar estas competencias emocionales es menester trasladarlo a la práctica diaria.

La educación emocional debe de iniciarse en los primeros instantes de la vida con su respectiva continuidad, de tal forma, que debe de estar presente dentro del ciclo de vida. En este sentido es necesario que este activa dentro de la formación infantil, es decir, tener participación activa en el contexto familiar, escolar y social.

La práctica, sustentada y fundamentada en la teoría a través de actividades interactivas, para el desarrollo de competencias emocionales se centran en los alumnos de educación infantil, primaria, secundaria y a las familias. En el caso de México, la educación básica está integrada por preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

El estudio de la educación emocional se debe de iniciar con las emociones básicas (miedo, tristeza, enojo, ira), ya que estas emociones son la causa principal de malestar, y afectan a muchas personas. Es necesario aprender a tomar conciencia de las emociones para lograr regularlas de forma personal y propia, en consecuencia, pueda prevenir trastornos emocionales y potencializar el bienestar.

Las emociones negativas son inevitables, por ello es trascendental aprender a regularlas de forma apropiada. En contra punto están las emociones positivas, las cuales, hay que aprender a buscarlas, en ocasiones no se encuentran, por ello Bisquerra, 2003 sugiere construir las. Tomando en cuenta la educación emocional, se plantea mayor énfasis a las emociones positivas, ya que ellas son el fundamento del bienestar subjetivo.

Como dato relevante en la década del 2000 las emociones positivas habían estado nulas dentro de la investigación científica, a partir de estos años se comienza

a producir aportaciones significativas que permeen en el marco de la neurociencia y la psicología positiva, ramas que son la motivación para acción educativa.

Dentro de la educación se recomienda el bienestar emocional como uno de los objetivos de ella; una persona educada es aquella que está en condiciones de construir su propio bienestar y construir el bienestar general, en colaboración con los demás, (Bisquerra, 2011). Se puede entender que la finalidad de la educación emocional es el bienestar, y esto se logra con la construcción del bienestar, regulación de las emociones negativas y la potencialización de las emociones positivas.

Dentro de este proceso de construcción y desarrollo de competencias emocionales el rol del docente tiene un papel trascendental, ya que su tutoría y orientación se construye en un espacio idóneo para la educación emocional, ellos son los que proponen y materializan el desarrollo de dichas competencias y, por tanto, hacen posible la convivencia sana y armónica, trayendo como consecuencia poder cimentar y edificar el bienestar personal y social.

Hay que puntualizar que los padres de familia son parte medular del desarrollo de estas competencias, la primera educación la recibe el bebé de sus padres; las experiencias de vida, que generan aprendizaje, que se dan en el ámbito familiar, constituyen un factor decisivo, ya que genera la capacidad de modular el temperamento.

La sensibilidad y sintonía para con los estados emocionales de los niños desde el mismo nacimiento, influirán en su desarrollo y capacidad de ajuste emocional. Elia López Cassa, en el año 2005, expone que las emociones están presentes en la vida humana desde el nacimiento hasta la muerte, debido al proceso de construcción de la personalidad e interacción social, marcando el cómo intervienen las emociones para poder evolucionar: en el desarrollo de la comunicación, conocimiento social, el procesamiento de la información, el apego, el desarrollo moral.

El tipo de afecto que los niños establecen con relación a la madre y el padre, son base en el futuro con sus relaciones sociales, esto motivado en la teoría Humanista, y en las ideas del padre de la psicología humanista, representada por Carl Rogers, poniendo mayor atención a las emociones.

La educación emocional en la familia impactara en el aula regular y se consolida en el espacio escolar, siendo el momento crucial la inserción, inclusión e integración en el ambiente escolar.

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. El objetivo que percibe es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar, (Bisquerra, 2003). “De ello se desprende que es necesario adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de auto motivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir”, (Bisquerra, 2003, pág. 29).

Para poder entender y contextualizar la educación emocional se debe saber que es una emoción y cuáles son las implicaciones para llevar a la práctica dicho concepto. La emoción se produce primero a través de la información sensorial, esta llega al centro emocional del cerebro, (esto es trascendental para un niño con discapacidad visual, ya que la obtención de su aprendizaje es por medio de sus otros sentidos); en 2da instancia esta información sensorial produce una respuesta neurofisiológica y posteriormente el neocortex interpreta la información. Con estos datos emana la definición de emoción entendida como: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”, (Bisquerra, 2003, pág. 12).

En este orden de ideas se conceptualiza educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”, (Bisquerra, 2003, pág. 27).

La base general que fundamenta la educación emocional es con la teoría de las emociones, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) y demás

fundamentos de la educación emocional, desglosándose un catálogo de los siguientes objetivos específicos de la educación emocional:

1. Elaborar un marco teórico, en revisión permanente, para la educación emocional.
2. Identificar las competencias emocionales básicas para la vida en la sociedad actual.
3. Secuenciar la adquisición de competencias emocionales a lo largo del currículum.
4. Formar al profesorado en educación emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos.
5. Crear materiales curriculares para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado.
6. Crear instrumentos de evaluación y diagnóstico para la educación emocional.
7. Diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional para el ciclo vital.
8. Perfilar las estrategias más idóneas para la implantación de programas de educación emocional en los diversos niveles educativos y contextos de intervención (educación formal y no formal, medios comunitarios, organizaciones). Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la Administración pública y de la sociedad.
9. Fomentar la cristalización del cambio con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización (inclusión en el PCC).
10. Fomentar la optimización permanente de los programas a través de comunidades de aprendizaje, (Bisquerra, 2003).

En estos objetivos específicos se desarrollan habilidades que auxilian al descubrimiento de la importancia y relevancia de las emociones y los sentimientos; logrando proyectar al niño y niña acerca de sus emociones y pensamientos alrededor a su estado de ánimo, obteniendo fomentar el entusiasmo y pensamiento alegre-positivo.

En este sentido, los modelos actuales de Inteligencia Emocional (IE), haciendo énfasis en el modelo de Mayer y Salovey, así como los instrumentos desarrollados para medir la IE tratan de intervenir y mejorar algunos de los aspectos emocionales y sociales de los niños y niñas. Concibiendo a la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento, (Fernandez & Extremera, 2005). Identificando y conceptualizando cuatro habilidades básicas, que son: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”, (Fernandez & Extremera, 2005, pág. 68).

Bajo este argumento el contexto escolar los niños y niñas tienen el desafío diario a circunstancias en las que tienen que acudir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma natural y propicia a la escuela. Evidentemente, los y las docentes deben también utilizar y aprovechar su IE durante su actividad docente, para orientar con éxito sus emociones como las de sus alumnos.

De ahí emana el análisis de la educación tradicional y educación actual, que expone López Lassá, 2007; la primera valora el conocimiento de las emociones, mientras que la educación actual no debe olvidarse que es necesario educar las emociones.

Surge con ello el concepto de Inteligencia interpersonal e intrapersonal, en contra punto con educación emocional; la inteligencia interpersonal se edifica con fundamento a la capacidad para establecer la diferencia entre individuos, evocar el sentimiento de empatía, y construir relaciones sociales agradables. La inteligencia intrapersonal se entiende que es el conocimiento de uno mismo; es decir tener la capacidad de reconocer los propios sentimientos y emociones, saber interpretarlas para poder proyectarlas de forma sana, el talento para quererse a uno mismo y aceptar las propias limitantes, regulando los impulsos y emociones.

Esto indica que educar emocionalmente implica validar las emociones, ser empático con los integrantes de la sociedad, ayudando a conceptualizar las emo-

ciones que se están viviendo, logrando poner limitantes y al mismo tiempo enseñando formas de expresión y de relación, queriéndose y aceptándose para poder respetar a los demás y proponer estrategias para resolver conflictos.

La puesta en acción de la educación emocional enriquece excepcionalmente al alumnado, a los docentes, padres de familia y demás autoridades escolares: en cuanto a su crecimiento personal y profesional, (Bach, 2002).

Bajo este análisis surge el binomio “educación de calidad”, como parámetro para determinar que los alumnos con mayor éxito académico tienen mejores indicadores de competencia socioemocionales, así como su vinculación en ciertos estados depresivos y la baja adaptación social impactando en un rendimiento académico deficiente.

Dentro del desarrollo de la orientación de la persona a lo largo de la vida, el programa de “Formación Socioemocional” (FOSOE), que presentan los autores Repetto y Garrido (2010), pretende desarrollar las competencias emocionales y sociales de los jóvenes, con el objetivo de aumentar su aprendizaje, la integración social y la inserción en cualquier rol, y por consecuencia mejorar la calidad educativa. El programa responde a la necesidad de incrementar las competencias socioemocionales de los jóvenes y reconocer su incidencia en el aprendizaje, en la disminución del bullying, la inserción y éxito en el ámbito profesional. Concretamente se enfoca en la integración socioeducativa aplicada en el ámbito de educación secundaria, bachillerato y universidad, (Repetto & Garrido, 2010).

Bajo esta tesitura surge el concepto competencias básicas, entendidas como “un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, las cuales son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y resultan necesarias para participar en múltiples contextos sociales”, (Sarramana, 2003 citado en Repetto y Garrido, 2010).

El desarrollo del programa “FOSOE” enuncia las competencias socioemocionales, permitiendo abordar la problemática del fracaso escolar como base socio-personal que se manifiesta en la incapacidad del sujeto para lograr los objetivos educativos propuestos por un sistema o escuela para alcanzar un nivel curricular.

Las habilidades socioemocionales inteligentes deben desarrollarse en los planes de estudio estandarizado y en el currículum.

La contribución del aprendizaje emocional al logro académico depende de varios factores:

- ✓ La definición y evaluación del rendimiento académico
- ✓ La medida en que el aprendizaje socioemocional se entreteje dentro de los contenidos de las materias tradicionales, con el fin de hacerlas más interesantes.
- ✓ El grado en que los citados programas mejoren en los alumnos su adaptación social y emocional a la escuela y les vinculen más a los compañeros y adultos, (López, 2004).

Ciertos aprendizajes significativos tienen su fundamento en la relación informal entre el niño, niña y su formador; el docente desempeña un rol de modelo adulto potencialmente sabio e importante, lo cual al aplicar la inteligencia emocional y la educación socioemocional se ve el impacto positivo en el aprendizaje significativo.

En ese sentido en el apartado de Educación socioemocional para preescolar del libro Aprendizajes Clave, 2017, proyecta la importancia de la educación desde un punto de vista humanista, por lo cual considera una serie de valores para orientar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo de México.

Enmarcando la ideología que la educación puede evolucionar y así contribuir a un futuro sostenible, por lo cual el sistema educativo mexicano adopta aspectos cognitivistas, emocionales y éticos, propone ir más allá del aprendizaje académico tradicional.

La educación socioemocional dota de herramientas que previene conductas de riesgos y, a largo plazo, está asociada con el éxito personal, profesional de salud y participación social; la educación socioemocional favorece al desarrollo del potencial humano. Y dota de recursos internos para enfrentar los retos y dificultades que

se presenten en el evolucionar de la vida; al respecto la educación básica en el área de preescolar se pronuncia de la siguiente manera:

“El nivel preescolar se centra en el proceso de construcción de la identidad y en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Su objetivo es que los alumnos adquieran la confianza en sí mismo al sentirse capaces de aprender, enfrentar y resolver situaciones cada vez con mayor autonomía, se relacionen sanamente con personas de distintas edades, expresen ideas, sentimientos y emociones, y auto-regulen su manera de actuar”, (SEP, 2017, pág. 439).

Como se puede valorar de este concepto, desprende la importancia de la construcción de la identidad del niño y niña de nivel preescolar, al poder lograr que comprenda y regule sus emociones, estableciendo relaciones interpersonales, ya que todos estos pasos están relacionados, estos deberán desarrollarse de forma gradual como fracción de su desarrollo socioemocional.

Motivado en ello, es oportuna la inteligencia emocional como táctica pedagógica-inclusiva, siendo precisos analizar los conceptos de: educación inclusiva, atención a la diversidad, intervención social, integración e inteligencia emocional; desde la perspectiva de Clara Isabel Fernández Rodicio, ya que parte de la interpretación del marco legal que resguarda la educación inclusiva como derecho fundamental, en la Constitución Española y la Declaración Universal de los Derechos Humanos; haciendo énfasis que la función social de la educación como medio más acertada para construir la personalidad, y sea incluida como asignatura obligatoria. Logrando la finalidad de la educación: promover el desarrollo de los alumnos en sus diferentes vertientes afectiva-cognitiva y social, (Ley Orgánica de Educación, 2006).

La educación emocional y social de los alumnos se representa como una enseñanza y aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que promueven la aptitud emocional y social. Al educar las emociones se disminuye la violencia y se cultiva la capacidad para adaptar y fundamentar el aprendizaje, así como el desarrollo sano de los alumnos. Al decodificar nuestros propios sentimientos y los ajenos, se establece la posibilidad de resolver problemáticas y enfrentar desafíos de aprendizaje, (Cohen, 2003).

La infancia es un periodo clave para que el niño vaya poniendo nombre a las emociones y sepa asociarlas a los diferentes cambios, a medida que va madurando, (López E. , 2007).

La inteligencia emocional es una variable relevante, se propone como estrategia metodológica para la superación de conflictos emocionales, y poder desarrollar competencias comunicacionales:

1. Aumentar el potenciar de comunicación inteligible.
2. Incrementar la calidad de la conciencia de querer y de estar comunicado.
3. Explicar la voluntad de estar dándose a entender en vez de alimentar y proteger las fantasías defensivas.
4. Alimentar el deseo efectivo de entendimiento con otros, (García, Canal, & Martín, 2006).

La educación inclusiva presta atención educativa de calidad y tiene como fin el desarrollo del alumno a nivel personal y educativo, cuidando garantizar la igualdad de oportunidades, explotando y potencializando los recursos existentes, aplicado a todo niño o niña. Aplicando los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y la participación, (Rodicio, 2011).

Es necesario que se cumpla el desarrollo integral de los niños y niñas con o sin discapacidad visual, con apoyo de las variables: afectiva, cognitiva y social. Siendo la educación emocional la protagonista en el ciclo continuo y permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; como base para formar personas libres, capaces de poder comunicarse, pedir ayuda, controlar y manejar las emociones y convivir de forma armónica dentro de un marco social y jurídico.

La diversidad de sistemas educativos tiene el reto constante de educar a los miembros de la sociedad, buscando dar respuesta a las situaciones que tendrán que enfrentar. El cambio científico, tecnológico y social que se da de forma rápida, dejan a la educación en estado de indefensión al no saber cuáles serán los contenidos educativos relevantes.

La relevancia de aprender a regular las emociones, es decir, lo que sienten los niños y niñas sobre sus experiencias de aprendizaje, debe ser tan importante

como lo que aprenden. Las emociones deben ser parte del curriculum desde la edad temprana, (De Andrés, 2005).

El mundo emocional de los niños y niñas es complejo, se debe ofrecer las armas que le ayuden a reconocer que sienten y como les afecta, es prioritario que aprendan a través de la “escucha activa, el dialogo, el desarrollo de la empatía, la comunicación no verbal, sabiendo decir que no, a reaccionar sin violencia”, (De Andrés, 2005).

Shapiro (2001), afirma que los niños y niñas están afectados por dos grandes problemas: menos atención en casa y una creciente influencia de la televisión; el desarrollo emocional del menor es vulnerable por las privaciones de afecto al que está expuesto, ya que no tiene modelos para que pueda desarrollar competencias que necesita en su realidad inmediata; dando como resultado que se le dificulte manejar la ansiedad y agresividad, elementos que son necesarios para generar empatía básica y lograr la socialización con las personas. Estas causas tienen influencia en el estudio de las emociones y valores por parte de los padres, educadores, médicos y profesionistas en general, ya que se han percatado de la importancia de la vida emocional.

El aprendizaje emocional puede ser apoyado por la escuela, fundamentado esto en un modelo que tenga proyectado que los conocimientos y las emociones vayan reforzado con el aprendizaje de inteligencia emocional. Integrado este aprendizaje con la familia dará como resultados niños y niñas con autoestima, optimistas, que entiende los sentimientos propios y de los demás, y saben superar las frustraciones.

De acuerdo a Elia, (2003) la educación se centra en el desarrollo cognitivo, olvidando la dimensión emocional, la educación por tanto debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del niño, es decir que el desarrollo cognitivo debe contemplarse con el desarrollo emocional. La necesidad de programas de educación emocional se proyecta en los siguientes motivos:

1. Competencia socioemocional es un aspecto fundamento del desarrollo humano y de la preparación para la vida.

2. Interese creciente por parte de los educadores sobre temas de educación emocional
3. Medios de comunicación transmiten contenidos con una elevada carga emocional, que el receptor debe aprender a procesar.
4. Necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo.
5. Necesidad de preparar a los niños en estrategias de afrontamientos para enfrenarse a situaciones adversas con mayores probabilidades de éxito, (De Andrés, 2005).

La educación toma como complemento fundamental el desarrollo cognitivo imponiendo atender el desarrollo emocional, es decir la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de la personalidad integral del individuo, motivado con el desarrollo de competencias emocionales: promover actitudes positivas antes la vida, habilidades sociales y empatía, con el fin de mejorar relación con los demás. Según el análisis que se ha hecho hasta estas líneas se infiere que se necesita “escolarizar las emociones”, en varios países existen estos programas y tiene como objetivo conseguir desarrollo social y emocional de los niños e incrementar su inteligencia emocional.

En este apartado se ha expuesto los conceptos de: inteligencia emocional, educación socioemocional, sentimientos, calidad educativa e inclusión; con base a las preguntas ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cuál es su impacto en el ámbito escolar?; haciendo referencia que las habilidades que nos guían a una vida plena son emocionales y no intelectuales.

En este contexto la educación socioemocional contribuye a que los niños y niñas logren sus metas, creen y establezcan relaciones sanas entre ellos, la familia y la comunidad; y, por ende, lograr el rendimiento académico deseado.

Se debe emprender esta educación desde el nacimiento, entre más temprano se inicie a trabajar con ciertas capacidades, es más sencillo que lo aprendan y generalicen, además puede ser un factor para poder prevenir posibles emociones negativas o perjudiciales.

1.3. Discapacidad, discapacidad visual y educación especial

Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En el futuro, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando. Ello se debe a que la población está envejeciendo y el riesgo de discapacidad es superior entre los adultos mayores, y también al aumento mundial de enfermedades crónicas tales como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, el cáncer y los trastornos de la salud mental, (OMS, 2011).

Para profundizar en una temática es necesario desentrañar el sentido de los conceptos para ello discapacidad se define como: “El sujeto que presenta alguna deficiencia o del que tal cosa se dice por parte de quien tenga voz para hacerlo es etiquetado administrativamente y socialmente”, (Fierro, 1981, pág. 11). La integración, con base a este concepto se enfoca como: “un proceso en el que hay adaptación mutua entre quienes estaban marginados y el sistema o entorno que los margina”, (Fantova, 2000, pág. 8). Al emplear en el contexto real estos conceptos se proyecta un futuro empático para las personas con discapacidad orientado por la colaboración entre los padres y profesionales.

Los niños y niñas con cualquier tipo de discapacidad tienen la necesidad de ser insertados, incluidos e integrados a cualquier rama de la sociedad, uno de estos entornos es el educativo, toda vez que en el mundo existe la problemática de cómo se recibe educación: si es poco, nula o limitada esta formación. La discapacidad no debe ser un obstáculo para lograr superarse.

Al respecto, Blanca Núñez (2003), transmite su experiencia como psicóloga clínica con familias que tienen un hijo con discapacidad; desarrollando la investigación con una población de 600 familias llegadas por un tipo de trastorno psíquico a nivel vincular o de algún miembro de la familia que tiene un hijo con discapacidad. Partiendo de esta premisa detalla una lista de indicadores de riesgo a fin de que el

pediatra y los especialistas en educación puedan detectar precozmente familias vulnerables. Los motivos principales de consulta fueron:

1. Problemática del niño: conducta (agresiva impulsiva, aislamiento, apatía, falta de interés), dificultad de avance escolar.
2. Problemática de los hermanos: exceso de involucramiento con el discapacitado, problemas escolares, conductas agresivas.
3. Dificultad de los padres: desorientación, dudas, inseguridad, (Núñez, 2003).

Las intervenciones para canalizar a estas familias a consulta fueron en la mayoría de los casos por la escuela, el centro de rehabilitación u otras profesiones no médicas, integrantes del equipo tratante. Núñez señala que en la minoría de los casos fue una canalización por parte de un médico y marca como tendencia media la decisión personal de la familia.

Los recursos que se emplearon para obtener la información fueron: entrevistas psicodiagnósticas (con todo el grupo familiar; vinculares: madre-hijo, padre-hijo, hermanos, otros binomios) y entrevistas psicoterapéuticas; los ámbitos en los que se desarrolló la experiencia fueron los siguientes: Servicio Psicopatología del Hospital de Rehabilitación Manuel Rocca, Servicio Psicopatología del hospital de niños “Dr. Ricardo Gutiérrez”, Equipo de Malformaciones Craneofaciales, Departamento de Pediatría del Hospital Italiano, Equipo interdisciplinario para la atención del niño y joven con síndrome de Down, Departamento de Pediatría del Hospital Alemán, y el Consultorio privado”, (Núñez, 2003).

Núñez logra contextualizar que la familia que tiene un integrante con discapacidad constituye una población vulnerable, no necesariamente en el área psicológica, las familias al tener un miembro con discapacidad no se rinde, al contrario salen adelante, maduran, son más fuertes y son mejores solucionadores de problemáticas; es decir, las problemáticas surgen en función de las posibilidades de la familia de instaurar o no recursos para adaptarse a la situación; es primordial que el pediatra, la escuela, el centro de rehabilitación u otras profesiones no médicas; integrantes del equipo tratante puedan sostener y acompañar a la familia desde el diagnóstico hasta las situaciones de crisis.

La intervención oportuna puede prever situaciones de conflicto; es necesario sostener a estas familias, es una labor en que intervienen, no solo los especialistas de la salud. Los profesionales son un indicador de riesgo en la relación con las características de los servicios; los expertos de diferentes áreas (educación, salud, terapeutas) tienen actitudes de “dueños de saber”, dando por entendido el desconocimiento de los padres, por lo cual ocupan un lugar pasivo-dependiente; generando así mayor vulnerabilidad y necesidad de apoyo, ahí radica la necesidad de empatía en estos contextos.

En este contexto surge el cuestionamiento ¿Cómo se generaría empatía, en esta situación de vida?, Fernando Fantova Azkoaga, en el 2000, nos da una respuesta presentando puntos estratégicos en relación a la intervención con familias de personas con discapacidad, cimentado a partir de la experiencia y producción reciente de la comunidad científica y profesional, partiendo del análisis del contexto familia en general y profundiza bases teóricas sobre discapacidad. Dando como resultando sensibilizar, a través de experiencias, a la comunidad española y latina.

Es pertinente hacer la mención que Adriana Cecilia González Saucedo, Francisco Javier Gracia Heredia y Rosana Ramírez Martínez exponen que existe poca investigación y publicación que profundicen sobre discapacidad visual, por falta de atención a personas con este tipo de discapacidad. Fundando esta aseveración en la descripción histórica sobre la perspectiva social y educativa ante la discapacidad general y discapacidad visual, analizando: la edad antigua, edad media, edad moderna, México prehispánico, colonial y edad moderna; donde confirmar situaciones que históricamente han vivido las personas con discapacidad visual, como miseria e indefensión, en los ámbitos sociales y educativos en los países como India, Grecia y Roma en la edad antigua; en otro contexto, en la edad media, en lugares como Aisa y China se les concibe como entes sagrados.

En México, en la época prehispánica; las razones de las deficiencias y enfermedades en la población se concebían por cuatro situaciones: razón natural, castigo divino, maldición de algún enemigo y por la influencia de los astros. En la cultura náhuatl la duplicidad en la explicación y tratamiento de las enfermedades y defectos,

son vinculados a las interpretaciones animista relacionadas con la superstición y abusiones, (González, Garcia, & Ramírez, 2016).

En este parámetro, se conciben a la discapacidad como “entidad que encierra el actuar de una persona tanto física, psíquica y social señalando como deficiencia el mal funcionamiento corporal, limitación en la actividad o dificultades personales y restricciones en la participación social” (González, Garcia, & Ramírez, 2016, pág. 196). Estableciendo la distinción entre enfermedad o trastorno, deficiencia (situación intrínseca), discapacidad (exteriorizada) y minusvalía (socializada).

Permitiendo ejemplifican los modelos para clasificar la discapacidad, utilizando como base los datos de Organización Mundial de la Salud (OMS), haciendo énfasis en los más destacados, que son: modelo medico biológico, modelo de discapacidad social, modelo de la minoría colonizada político activista, modelo universal de discapacidad y modelo biopsicosocial.

Esperanza Ochaita A. y María Ángeles Espinosa B., en el año 1995, ofrecen una perspectiva general de las características que determinan el desarrollo de los niños que tienen limitaciones visuales o bien que su sentido visual está seriamente dañado causando ceguera, haciendo énfasis en la versatilidad del sistema psicológico humana y las alternativas que el ser humano adopta para el mejor desarrollo de los demás canales de recolección de información; planteando algunas posibilidades de intervención en la primera infancia y en la etapa escolar de los niños ciegos y de aquellos que conservan restos visuales. Entendiendo que cuando se habla de ceguera, es referirse a una población heterogénea, que incluye la diversidad de las personas que viven en oscuridad total hasta las que tienen problemas visuales leves o incluso aquellas que su visión es severa pero no al grado de ser considerados legalmente ciegos, ya que poseen restos visuales aprovechables, (Rosa, 1993).

“Los matices de un niño deficiente visual depende de las transacciones complejas que se produzcan entre las causas del defecto visual y las circunstancias micro y macro culturales en las que ese niño se desarrolle, es decir, de sus características familiares, educativas y culturales, entre otras”, (Ochaita A. & Espinosa B., 1995, pág. 153).

En estos parámetros se habla de una “psicología de la ceguera”, toda vez que los principios generales que basan la estructura y construcción del sistema psicológico tiene un común denominador en la especie humana, es decir, existen propiedades en el desarrollo y el aprendizaje de los niños que tienen problemas visuales. Ellos obtienen la información del entorno que les rodea a través del tacto y oído principalmente y a menor medida del olfato y el gusto.

Al utilizar los sistemas sensoriales hace que su desarrollo se edifique con base a alternativas a las visuales. Los sistemas sustitutivos de la visión son menos apropiados para acceder a la información sobre los objetos, (Bigeslow, 1986; Fraiberg, 1981); como para el establecimiento de relaciones sociales. Siendo el lenguaje el sistema de comunicación elaborado y complejo, cuyo complemento en diferentes culturas es el intercambio de miradas y gestos, pone en manifiesto que el acceso a la información que tienen los niños y niñas con discapacidad visual se fundamenta en el funcionamiento psicológico humano.

Los encargados de la educación y formación de los niños y niñas discapacitados visuales deben de conocer las características importantes que tiene el desarrollo y aprendizaje de ellos, ya que de esta manera se podrán adecuar las acciones educativas a las peculiaridades de cada niño y/o niña en la que hay que trabajar.

Al trabajar con niños y niñas discapacitados visuales, ciego y/o deficientes visuales, se deben adaptar los conocimientos y la acción educativa se debe adecuar a las características individuales que posee estos niños y niñas. Aprovechando los restos visuales que el niño o niña tenga, para lo cual se debe solicitar el informe clínico-oftalmológico que contenga los datos precisos, no solo el diagnóstico de la pérdida visual o parcial, de la visión residual y hasta que actividades puede desempeñar, es decir, contar con una acertada evaluación de la visión funcional.

Podemos clarificar que dentro de la primera infancia la intervención debe dirigirse hacia el desarrollo del niño y niña, a los padres, a los educadores (padres, familia en general, cuidadores, profesores), para que en conjunto sean capaces de entender y responder a las posibles alternativas que adapta la evolución y desarrollo de los niños y niñas con discapacidad visual.

En el ámbito educativo-escolar, el docente debe tener la mejor preparación y empatía para la integración e inclusión del niño y niña con discapacidad en general, hacen una recomendación amplia para la aplicación de técnicas didácticas para el aprendizaje en el aula regular en donde se presenten niños y niñas con discapacidad visual.

1.4. Clasificación de tipos de discapacidad-histórica

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) es un organismo público autónomo responsable de normar y coordinar el Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica, así como de captar y difundir información de México en cuanto al territorio, los recursos, la población y economía, que permita dar conocer las características de nuestro país y ayudar a la toma de decisiones. El INEGI se distingue por ser una institución de vanguardia que responde a estándares internacionales en la generación de información estadística y geográfica, razón por la cual existe un compromiso con la sociedad de que sus servidores públicos mantengan un alto nivel de comportamiento ético a través del establecimiento de acciones para promover y reforzar la integridad con la que se conduce el personal y para prevenir actos de corrupción.

El INEGI crea una clasificación según el tipo de discapacidad, con el fin de codificar en base a su objetivo, antecedentes y la forma en que se estructura propiamente. El objetivo de este codificador es clasificar las respuestas asentadas en la opción abierta “otro tipo de discapacidad” y depurar las descripciones que no corresponden a la definición de discapacidad empleada en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Agrega tanto deficiencia como discapacidades, sin la intención de diferenciar entre sí, clasificándolas según el órgano, función o área del cuerpo afectada o donde existe la limitación.

“Las deficiencias se refieren al órgano o la parte del cuerpo afectado, por ejemplo, lesiones del cerebro, médula espinal, extremidad u otra parte del

cuerpo. Son ejemplos descritos como “ausencia de piernas”, “desprendimiento de retina”, etcétera. Las discapacidades se refieren a la consecuencia de la deficiencia en la persona afectada, por ejemplo, limitaciones para aprender, hablar, caminar u otra actividad. Son ejemplos: “no puede ver”, “no mueve medio cuerpo” y otras”, (INEGI, 2013).

Los parámetros no se contradicen con la definición de discapacidad enunciada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) por medio de la Organización Mundial de la Salud (OMS): “una persona con discapacidad es una persona que presenta restricciones en la clase o en la cantidad de actividades que puede realizar debido a dificultades corrientes causadas por una condición física o mental permanente o mayor a seis meses”, (Principios y Recomendaciones para los Censos de Población. ONU, 1998).

Este clasificador considero captar a la población con una discapacidad total (ciegos, sordos, mudos,) y a la población con limitaciones de moderadas a severas para ver, oír, comunicarse, el catálogo incorpora las deficiencias que se manifiestan de esta forma, así como las descripciones correspondientes en términos de discapacidad. El primer nivel de clasificación, denominado "grupo", corresponda a discapacidades: sensoriales y de la comunicación, motrices, mentales, así como múltiples y otras.

Las discapacidades sensoriales y de la comunicación incluyen deficiencias y discapacidades oculares, auditivas y del habla, por ejemplo, la ceguera, la pérdida de un ojo, la pérdida de la vista en un sólo ojo, la sordera, la pérdida del oído de un sólo lado, la mudez, (INEGI, 2013).

El clasificador reconoce la variedad de respuestas en el tema de discapacidad por ello manejaron cierta flexibilidad en el censo; para ello se tomaron dos parámetros al realizar la consulta en la población: el primero cuando se responde correctamente la pregunta, declaran las manifestaciones de acuerdo con las opciones de respuesta y la segunda, indican el nombre de la deficiencia o enfermedad. Por tanto, la discapacidad sensorial contiene la discapacidad para ver, oír y hablar; calificándolas como: “fuertes”, “severas”, “profundas” o “graves”. Las descripciones del listado que están en este caso muestran el adjetivo con letra cursiva negrilla y se

acompañan de una cláusula de “Excluye...” para las descripciones similares que no pertenecen al subgrupo. Incluye las descripciones que se refieren a la pérdida total de la visión, a la debilidad visual (personas que sólo ven sombras o bultos), y a otras limitaciones que no pueden ser superadas con el uso de lentes, como desprendimiento de retina, acorea, facoma y otras. Se considera que hay discapacidad cuando está afectado un sólo ojo o los dos.

Cabe señalar que una debilidad visual puede ser ocasionada, entre otros motivos, por una disminución severa de la agudeza visual, por la imposibilidad de percibir visión tridimensional, así como por trastornos en la visión de los colores que sólo permiten ver en blanco y negro, o por trastornos en la adaptación a la luz y en la percepción de tamaños y formas. Por ello, descripciones como éstas se incluyen en el listado, (INEGI, 2013).

Se hace la exclusión de este subgrupo al daltonismo, que se caracteriza por el trastorno o ceguera en la visión de los colores, principalmente el rojo, ya que estos casos se clasifican en el subgrupo 970 por no ser considerados como discapacidad. De acuerdo con la recomendación de la ONU se excluyen de este subgrupo aquellas limitaciones visuales que pueden corregirse con el uso de lentes, como la miopía o el astigmatismo. Por lo tanto, se excluyen descripciones como: “no puede ver bien”, “no ve bien”, “no mira bien”, “dificultad de la vista”, “le falla la vista”, “dificultad para ver”; porque algunas de estas limitaciones pueden ser corregidas mediante el uso de lentes, o porque las descripciones son ambiguas y se desconoce su gravedad, razón por la cual se incluyen en el subgrupo 970 (descripciones que no corresponden al concepto de discapacidad).

La calidad, no es una característica principal únicamente de los profesionales que trabajan con los discapacitados, comprende a otros entes que integran el proceso y acompañamiento de los discapacitados, así como de sus familias; es decir, la calidad se refleja en el conocimiento del cuidado asumido, el compromiso, el reconocimiento de los límites éticos y técnicos así como la elaboración de principios que orientan la intervención, la capacidad de proyectar y evaluar la acción que se necesita ejecutar al caso en concreto, y el esfuerzo constante de actualización y renovación personal.

1.5. Aspectos de integración e inclusión educativa en el aula regular, detección de niños con necesidades especiales, la evaluación psicopedagógica y su organización

¿Qué demos entender por inclusión? Se conceptualiza como un proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los niños y niñas a través de la mayor participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación, (ONU, 2008).

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en el año 2010, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP); lanza una guía didáctica para la inclusión en educación preescolar y básica; con el objetivo de atender a la población con necesidades educativas especiales relacionadas con la discapacidad intelectual, auditiva, motriz y visual, que se encuentra en las comunidades rurales más apartadas. Asumiendo la responsabilidad de proporcionar atención educativa a la población marginada, abarcando desde el nacimiento hasta la edad preescolar y escolar, con el fin de hacer cumplir y valer los derechos fundamentales por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).

El servicio comunitario admite a niños y niñas con discapacidad, aun ostentando diferencias en calidad, cantidad y velocidad de los aprendizajes que reciben; mostrando integración en los ambientes naturales del grupo escolar, lo cual tiene relación con la escuela, la familia y comunidad. Es por ello que la guía contiene información para identificar las discapacidades visual, motriz, auditiva o intelectual, así como una gama de estrategias y orientaciones para fabricar material de soporte y asesorar a los padres de familia.

Los padres de familia de niños y niñas con discapacidad visual son el fundamento y motivación para su integración. Es trascendente guiarles y comprenderlos ya que en algunas situaciones desconocen que hacer o como ayudar a sus hijos. Es básico reunirse con frecuencia con ellos, para apoyar a descubrir las capacidades de sus niños.

“Los padres deben estar muy cercanos a sus hijos en particular durante los primeros tres años de vida cuando el infante construye su conocimiento del

mundo. Durante la etapa educativa, deben permitir la integración plena de su hijo en la escuela y en las actividades del hogar, pues las actitudes de sobreprotección suelen limitar el funcionamiento en el ambiente familiar, escolar y comunitario. Se recomienda involucrarlos en la inclusión educativa de su hijo, por ejemplo, realizando el material didáctico que éste va a necesitar dentro del aula”, (CONAFE, 2010, pág. 56).

Se elaboran materiales con el apoyo de los padres de familia, las técnicas de recolección, seccionado y armado para formar un atril de lectura, un ábaco, una guía auxiliadora para escritura, así como técnicas para mejorar la autonomía y la integración en casa.

Con estas actividades se les conduce a los padres algunas técnicas que les facilitan apoyar la integración e inclusión en casa del niño y niña con discapacidad visual, de tal forma que adquiera mayor autonomía; toma de referencia dos variables: 1. Orientación y movilidad (desplazamiento) y 2. Actividades de la vida diaria.

Para llegar al objetivo de reforzamiento y amplitud de autonomía de los niños y niñas con discapacidad visual, se recomienda a los padres:

1. No dejar ningún objeto en el piso, sobre todo en los pasillos.
2. Avisar al niño si se cambian los muebles de lugar y acompañarlo en un recorrido para que se oriente en la nueva organización del espacio.
3. Acomodar la ropa del niño siempre en el mismo lugar y en un mismo orden. Por ejemplo: los pantalones en un cajón, y las camisas en otro.
4. Poner una marca con una textura específica en el cajón de los objetos personales del niño y de esta forma facilitarle su localización, (CONAFE, 2010).

CONAFE descifra el potencial de la educación en niños y niñas con discapacidad visual, y que enfrentan las difíciles condiciones de las zonas pobres del país, existen barreras para el aprendizaje y participación. El uso de la guía ayuda a identificar situaciones particulares de aprendizaje de cada uno de los niños a quienes

se les brinda atención y con fundamento en ello crear y construir estrategias socio-emocionales, de inclusión e integración, y constituir actividades para innovar y mejorar los resultados deseables.

En México, en el año 2009, se publica el texto “La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias”, a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, con el objetivo de auxiliar el desarrollo de los programas de formación sobre integración educativa dirigido a el personal docente de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. Esto con el propósito de mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo.

Son diversos factores que deben combinarse para lograr integrar a las escuelas y aulas regulares, así como niños y niñas con o sin discapacidad. En primer término, se debe reconocer que integración educativa no constituye un acto caritativo, es un esfuerzo para emanar condiciones que permiten que los niños y niñas aprender de acuerdo a sus habilidades y destrezas, en consecuencia, es preciso contar con información basta, suficiente y objetiva, que permita superar prejuicio y practicas estereotipadas.

Este tema se relaciona con bases filosóficas y principios operativos de la integración; los conceptos de integración educativa y las necesidades educativas especiales, (DGDGIE, 2009).

Los principios que guían la operación y desarrollo de los servicios educativo para la integración educativa son: normalización, integración, sectorización y la individualización de la enseñanza; estos conceptos se relacionan con las necesidades de los niños y niñas con discapacidad, ya que deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible, con las respectivas adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas e integrarse a la sociedad.

El niño y niña que presenta estas necesidades, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, en consecuencia, se requiere que se anexen a este proceso los mayores recursos para lograr el fin y objetivo educativo, (SEP/DEE, 1994, núm. 4).

Es en el contexto normal donde nace la integración educativa, si se desea que los niños y niñas con discapacidad tengan una vida normal, dentro de la medida de lo posible, es básico que asistan a una escuela regular, que interactúen y convivan con compañeros sin estas necesidades y que colabore con el currículo.

La guía para facilitar la inclusión de niños y niñas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad, en el año 2010, por parte de la SEP; se realizó con el fin de dar respuesta a las dudas ante la figura de un niño y niña con discapacidad dentro de la escuela; ofrecer la ayuda y el apoyo fundamental a los niños y niñas que lo requieran, y, por tanto, fortalecer la organización de la escuela y sus aulas en conjunto a la práctica docente.

1.6. Reflexión del estado del conocimiento

A forma de reflexión, este apartado responde a preguntas que los docentes frecuentemente se hacen al enfrentarse al desafío de enseñar a un niño o niña con discapacidad visual: ¿qué es?, ¿quiénes son los niños y niñas con discapacidad?, ¿quién es el responsable de llevarla a cabo?; con la finalidad de la comunidad educativa pueda aclarar algunos conceptos relacionados con este tema. En segundo lugar, se plantean las condiciones que se deben procurar en las escuelas para asegurar que el proceso de inclusión sea de la mejor manera posible, con fundamento en la educación socioemocional.

Se define a la integración educativa como: un proceso que plantea que los niños, las niñas, los y las jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes u otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, con los soportes necesarios para que gocen de los propósitos generales de la educación, (PEC & SNTE, 2010). Esto hace referencia a que los niños y niñas con o sin discapacidad, con necesidades educativas especiales o aptitudes sobresalientes, implica un cambio trascendental, ya que beneficia a

toda la comunidad educativa en los ámbitos de gestión y organización escolar, actualización y capacitación docente, logrando así la incorporación, reforzamiento y promoción de los valores y sensibilizando a todos los implicados.

La educación socioemocional e inclusiva fundamenta y garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los niños y niñas, haciendo mayor connotación en aquellos que están en situación de exclusión, vulnerabilidad, marginación, rezago o en riesgo de estarlo, por ello la educación socioemocional va más allá de la integración de los niños y niñas con discapacidad visual.

Después de haber revisado los programas educativos se consume que una escuela que se fundamenta en educación socioemocional es capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un niño y niña con discapacidad; tendrá herramientas para dar una respuesta, también adecuada, a los niños y niñas con diferentes características de índole cultural, racial, lingüístico, de salud, entre otras.

La inclusión debe asegurar la participación activa y plena, así como el logro educativo de los niños y niñas con discapacidad visual; esto implica la evolución de la escuela y de los docentes, por medio de la información, formación y compromiso con la educación y formación de todos los niños y niñas.

Capítulo II

Planteamiento del problema

La sociedad, en cualquier contexto, le teme a lo desconocido, reaccionando de manera negativas, positivas o simplemente ignorando el hecho o circunstancia a la que se desconoce. Esto ocurre en el mismo tenor cuando la sociedad se enfrenta a la discapacidad, toda vez que cuando alguien piensa en discapacidad en automático piensan en alguna pérdida de una extremidad o en la deformación física; sin entender que implica realmente el término “discapacidad”, al vivir esta experiencia de vida por hijo(a), esposo (a), alumno (a), amigo (a) o uno mismo la perspectiva de este término desconocido cambia, y es entonces cuando se comienza a ver y pensar en un mundo apto para las personas que viven con discapacidad.

Se ha proyectado que existen más de mil millones de personas que viven con alguna clase de discapacidad, es decir, en torno al 15% de la población mundial, (OMS, 2011). En base a la Encuesta Mundial de Salud, cerca de 785 millones de personas (15,6%) de 15 años y más viven con una discapacidad, mientras que el proyecto sobre la Carga Mundial de Morbilidad estima una cifra próxima a los 975 millones (19,4%). La Encuesta Mundial de Salud señala que, del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones (2,2%) tienen dificultades muy significativas de funcionamiento, mientras que la Carga Mundial de Morbilidad cifra en 190 millones (3,8%) las personas con una “discapacidad grave” (el equivalente a la discapacidad asociada a afecciones tales como la tetraplejía, depresión grave o ceguera). Solo la Carga Mundial de Morbilidad mide las discapacidades infantiles (0-14 años), con una estimación de 95 millones de niños (5,1%), 13 millones de los cuales (0,7%) tienen “discapacidad grave”, (OMS, 2011, pág. 8).

En cuanto a discapacidad visual a nivel mundial, se calcula que cerca de 1300 millones de personas viven con alguna forma de deficiencia de la visión de lejos o de cerca. Con respecto a la visión de lejos, 188,5 millones de personas tienen

una deficiencia visual moderada, 217 millones tienen una deficiencia visual de moderada a grave y 36 millones son ciegas, (Bourne, y otros, 2017). Por otro lado, 826 millones de personas padecen una deficiencia de la visión de cerca, (OMS, 2011).

Al analizar la discapacidad visual desde diferentes ciencias, pero haciendo énfasis a las educativas, pedagogías y psicológicas, se observa una orientación apuntando a mejorar la formación académica de personas que tiene discapacidad visual, eliminando los obstáculos emocionales, físicos y sociales que cuartan la incorporación a la sociedad o que transgreden sus capacidades para desarrollar sus habilidades. No obstante, obtener este mejoramiento es pertinente la superación en cuanto a la perspectiva de los sentimientos.

Durante el desarrollo de la evolución humana, en algún momento se tenía la idea de que los niños y niñas con alguna discapacidad difícilmente podían integrarse a las escuelas regulares, porque requerían tratamiento de personal especializado. En la actualidad se ha demostrado que los niños y niñas pueden desempeñarse de manera adecuada en todos los ambientes, siempre y cuando se respeten sus peculiaridades. La inclusión favorece el desarrollo de los niños y niñas con discapacidad y también del resto del grupo. En particular, promueve actitudes de respeto y tolerancia que deben privar en la sociedad. Por eso, “los docentes deben fomentar la inclusión, ya que se necesita una nueva conciencia en torno a la educación especial y la educación de los alumnos con alguna discapacidad”, (CONAFE, 2010, pág. 21).

La escuela debe ser un centro inclusivo e integrador, pero con mayor relevancia en el aula; sin embargo, inclusión más integración en la vida práctica del aula no es tangible, toda vez que el docente tiene un promedio de 35 a 40 alumnos; México ocupa el primer lugar entre los países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con más alumnos en un aula por cada docente que da clase en primaria, secundaria y bachillerato. Es decir, por cada 30 alumnos hay un docente al frente; la OCDE manifiesta que cada aula de clases, para su funcionamiento óptimo, es de un docente al frente de 15 alumnos, (OCDE, 2015). Sin duda esto repercute de forma negativa al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ahora si aumentamos la variable de un niño y/o niña con

discapacidad visual, el tiempo de enseñanza de calidad se ve disminuido y en detrimento, aun cuando por disposición oficial al ingresar un niño y/o niña de educación especial al aula regular se le deberán de retirar 4 a 5 niños y niñas regulares con el fin de que el docente pueda brindar el servicio educativo de calidad, (acuerdo 34).

Casos integradores en otros países desarrollados han demostrado que el 35% de los menores con capacidades diferentes se ven beneficiados al integrarse a escuelas regulares, pero en contra parte, el 35% necesita el apoyo de escuelas especiales y su integración educativa ocurre en base al acceso al currículo básico y a la pesquisa de actividades en contextos normalizados. El porcentaje restante obtiene resultados alentadores combinando ambos servicios, es decir asiste a una escuela regular, pero complementa su educación en centros de educación especial, (García, 2011).

Cuando se habla de educación, nos trasportamos a la diversidad, esto significa que debemos de aceptar a cada uno de los niños y niñas con sus características y particularidades, es ahí donde surge el cuestionamiento, ¿qué hacer como docentes si en el aula ingresa un alumno con discapacidad?, en este caso un niño o niña con discapacidad visual; ¿qué se debe conocer acerca de la discapacidad visual para favorecer la educación socioemocional en el aula regular? y por consecuencia lograr niños y niñas felices ahora y en un futuro; ¿en qué sentido se podrán desarrollar sus competencias de aprendizaje? Logrando favorecer ser empáticos con ayuda de la comunidad escolar y familiar.

La discapacidad es la condición de vida de una persona, adquirida durante su gestación, nacimiento o infancia, que se manifiesta por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial (vista y oído) y en la conducta adaptativa, es decir, en la forma en que se relaciona en el hogar, la escuela y la comunidad, respetando las formas de convivencia de cada ámbito, (CONAFE, 2010). La función primordial del docente es enseñar a todos los niños, incluido aquél con alguna discapacidad, lo cual exige gran compromiso e interés por asumir el reto de descubrir cómo organizar las actividades de aprendizaje acorde con las características de los niños y niñas. Por tal motivo se debe brindar al niño y/o niña con

discapacidad elementos suficientes para el aprendizaje, la adquisición de habilidades y la adopción de conductas de adaptación que faciliten el proceso de inclusión social. Los apoyos incluyen recursos y estrategias para favorecer el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, al igual que para fortalecer el desempeño individual y las competencias para la vida. Sin embargo, no se menciona la educación socioemocional como parte de generar empatía, autorregulación y autoestima.

Los niños y niñas con discapacidad visual tienen características que generalmente pueden ser integradas en el aula regular, sin embargo, siempre tendrán la parquedad de apoyo y material didáctico especial para entender los conceptos y procesos nuevos, en atención a lo anterior esto se pueden desarrollar múltiples estrategias fundamentadas en la educación socioemocional.

De ahí nace la propuesta bajo los parámetros de educación socioemocional, entendiendo a esta como un proceso de aprendizaje a través del cual los niños, niñas, los y las adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Múltiples investigaciones demuestran que la educación socioemocional contribuye a que los niños y niñas alcancen sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico.

Se ha observado que este tipo de educación provee de herramientas que previenen conductas de riesgo y, a largo plazo, está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social, OCDE, (2015); en este orden de ideas, al aplicar estas herramientas, siendo el docente el líder de dichos procesos, desarrollando y evolucionando sus estrategias en el ámbito de la investigación educativa, se lograra un provechoso desempeño académico del alumnado; y, en específico a los niños y/o niñas con discapacidad visual, basado en el apoyo en conjunto de la comunidad educativa, médica y familiar.

2.1. Preguntas de investigación

2.1.1. Preguntas generales

- ✓ ¿Es posible promover la educación socioemocional, en la práctica educativa de los docentes de nivel preescolar, en niños y niñas con discapacidad visual?
- ✓ ¿Qué características debe cumplir una propuesta de intervención en habilidades socioemocionales dirigida a la práctica docente de una educadora en nivel preescolar que atienden a niños y niñas con discapacidad visual?

2.1.2. Preguntas específicas

- ✓ ¿Cómo identificar las dimensiones y habilidades socioemocionales, en el área de autoconocimiento, empatía y autorregulación en el docente que atiende la discapacidad visual?
- ✓ ¿De qué manera analizar las estrategias basadas en las dimensiones y habilidades socioemocionales (autoconocimiento, empatía y autoregulación) para poder atender la discapacidad visual en educación preescolar?
- ✓ ¿Qué características debe tener una propuesta de intervención dirigida a docentes de nivel preescolar que atienden a niños y niñas con la discapacidad visual?

2.2. Objetivos de investigación

2.2.1. Objetivo general

Conocer las dimensiones y habilidades emocionales y proponer una intervención en educación socioemocional para niños y niñas con discapacidad visual en nivel preescolar.

2.2.2. Objetivos específicos

- ✓ Identificar las dimensiones y habilidades socioemocionales, en el área de autoconocimiento, empatía y autorregulación en el docente que atiende la discapacidad visual.
- ✓ Analizar las estrategias de las dimensiones y habilidades socioemocionales en la atención a la discapacidad visual en educación preescolar.
- ✓ Diseñar una propuesta de intervención dirigido a docentes de nivel preescolar que atienden a niños y niñas con discapacidad visual.

2.3. Supuesto de investigación

La implementación de una propuesta basada en dimensiones y habilidades socioemocional, dirigida al docente que atiende a niños y niñas con discapacidad visual en el nivel preescolar; permite desarrollar y reforzar el autoconocimiento, empatía y autorregulación en su práctica educativa.

2.4. Justificación

El presente tiene la pretensión de hacer más sencillo el acercamiento del o la docente a las necesidades educativas especiales, haciendo énfasis en la discapacidad visual en el aula, apoyándose en la educación socioemocional; preparándose para recibirlos en sus aulas.

Hay tener en cuenta que los niños y niñas con discapacidad visual, necesitan la intervención temprana ya que es clave, no solo les ayuda a tener un desarrollo óptimo, ayuda a desarrollar sus habilidades socioemocionales; algo que es un gran reto para estos pequeños. La intervención en la interacción entre niños y niñas con impedimentos visuales y sin ellos es crucial, aprender a ver más allá de sus limitaciones para poder enfrentar el mundo que les rodea.

Los niños y niñas con discapacidad visual tienen la limitante directa con las implicaciones que se desprenden de esta discapacidad. Por tanto, es esencial, que como docente que atiende la diversidad se debe establecer con él o ella una relación o vínculo desde lo personal, es decir explorando, en la medida de lo permitido, sus sentimientos, emociones y percepciones de lo vivido y experimentando. En este entendió el docente tendrá que auto regular sus emociones, para no generar inseguridad en el niño o la niña, permitiendo generar su autonomía y que todo fluya con la mejor naturalidad posible, proyectando a toda la comunidad estudiantil la sensibilización pertinente para generar empatía.

En una escuela preescolar se presenta la oportunidad de atender dos situaciones de niñas con discapacidad visual, una en el primer año y la segunda en tercer año. Su función visual se basa en el conocimiento del espacio y la mayor parte de la información significativa que reciben sobre las cosas. Ellas están disminuidas en sus posibilidades de movimiento, situación que las limita para el conocimiento de su medio y las hace dependientes de los demás en determinadas situaciones, como son los espacios nuevos o las posibles alteraciones habidas en un lugar en principio por él conocido; esto conlleva en el plano de las relaciones y actividades sociales.

Ellas han aprendido que cuando están en movimiento deben mantener en el máximo de alerta a sus otros sentidos para recoger toda la información posible del entorno en que se mueven y saber interpretarlo. Podrán hacer la mayoría de las cosas que hacen sus compañeros de clase, pero necesitarán de un tipo de aprendizaje, en el que la imitación pierde su amplia parcela, lo que exige en su desarrollo un esfuerzo mayor.

El niño o niña con discapacidad visual necesita también una mayor dedicación o actividad por parte de sus docentes. Hay que potenciar las percepciones táctiles, auditivas y cinestésicas. En definitiva, “la vida de quien ve poco o no ve puede desarrollarse en determinados ámbitos bajo el signo de la duda: en la percepción del mundo, en las relaciones con los demás y en la imagen de sí mismo”, (Martín, 2005, pág. 8).

Hay que puntualizar que la discapacidad visual de los niños y niñas, impacta en cómo reciben y perciben la información; ejemplo aquellos que sean de baja visión

o ceguera su percepción es por vía auditiva y táctil. Por tanto, la apreciación resultará restringida y dividida; hay una falta de representación integral y no se tiene la riqueza y diversidad que el contexto visual concede. La carencia o escases de referencias visuales sobre sí mismo y su vivencia personal de la realidad obstaculizan la creación de un yo independiente. Pueden refugiarse en fantasías y se da una tendencia a la rigidez de actuación y pensamiento, (Martín, 2005).

2.5. Marco contextual

La escuela Preescolar se ubica en la zona del municipio de Tulancingo de Bravo en el estado de Hidalgo, la institución es dependencia pública, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP), dentro del nivel educativo básico preescolar general.

La escuela se localiza en un medio urbano, cuenta con todos los servicios públicos, el edificio es de una sola planta consta de 9 aulas de 1º a 3º; una dirección, bodega, cancha deportiva, patio cívico y comedor con cocina integrada.

El contexto social donde se ubica la escuela es considerado violento, existen pandillas y problemas de drogadicción que limitan la recreación familiar, algunos alumnos provienen de este tipo de ambientes, que impacta en su desarrollo social e integral. El nivel socioeconómico que ostenta la población es bajo, realizan oficios de albañilería, plomería, mecánica y costura como medio de sustento, la actividad principal es el comercio informal, las familias de algunos niños y niñas son migrantes de comunidades aledañas, quienes presentan problemas de preparación profesional con un nivel escolar de educación básica o media superior. Existen problemas de desintegración familiar, que tiene como consecuencia familias disfuncionales, donde está presente solo la figura de mamá, papá o abuelitos.

La población estudiantil se compone de 3 grupos de 1º a 3º con tres grados por nivel, consta de un total de 143 niños y niñas, el número de estos oscila entre 25 y 30 por grupo.

La población escolar se describe de la siguiente manera:

Personal de una escuela de nivel preescolar	Formación	Función
1 docente	Licenciatura en educación preescolar	Docente frente a grupo de 1er grado de preescolar
1 docente	Licenciatura en educación normal superior	Docente frente a grupo de 1er grado de preescolar
1 docente	Licenciatura en educación preescolar	Docente frente a grupo de 1er grado de preescolar
1 docente	Licenciatura en educación preescolar	Docente frente a grupo de 2do grado de preescolar
1 docente	Licenciatura en educación primaria	Docente frente a grupo de 2do grado de preescolar
1 docente	Licenciatura en educación normal superior	Docente frente a grupo de 2do grado de preescolar
3 docente	Licenciatura en educación preescolar	Docente frente a grupo de 3er grado de preescolar
1 docente	Licenciatura en enseñanza de la lengua inglesa	Docente frente a los 9 grupos de 1er a 3er grado de preescolar, impartiendo dos horas de lengua inglesa
1 directora	Licenciatura en educación preescolar	Director escolar
2 personal de apoyo y asistencia a la educación	Licenciatura en Derecho Educación media superior (bachillerato general)	Administrativo Intendencia

El conocer el contexto general del centro educativo, motivo de esta investigación, permite detectar la necesidad de indagación adicional para conocer con mayor profundidad la dimensión de las áreas de oportunidad y fortalezas que enfrentan los docentes en el área de la educación socioemocional en atención a la discapacidad visual.

Capítulo III

Marco teórico: conociendo la educación socioemocional y la discapacidad visual

El presente apartado tiene la finalidad de recabar antecedentes, conceptos y principios; investigaciones y posturas teóricas en las que se motiva y fundamenta el proyecto de investigación; permitiendo el desentrañamiento de los resultados y la formulación de conclusiones.

El objetivo del marco teórico es acondicionar la información científica que existe sobre educación socioemocional, discapacidad visual y habilidades socioemocionales que permean en la problemática planteada.

3.1. Nociones y principios de educación socioemocional

El objetivo de la educación socioemocional es buscar el desarrollo de competencias socioemocionales, iniciando en la educación preescolar. Toda vez que la evolución de esta temática se proyecta a través de la proyección de las emociones, misma que son apreciadas desde la primera infancia hasta el fin del proceso de vida. En este sentido se pueden percibir dos puntos sustanciosos: el desarrollo emocional y cognitivo. Estos son esenciales para el desarrollo de la personalidad integral de la persona, bajo la perspectiva de autores como Goleman, (2018) y Bisquerra, (2019).

3.1.1. ¿Qué es la educación socioemocional?

El dilema de desentrañar un concepto fundamental, como la educación socioemocional, hace necesario profundizar en definiciones que giran alrededor de la temática. Es pertinente iniciar describiendo que es educación emocional, analizándolo en tres partes para poder explicarlo: proceso educativo, continuo y permanente, con

el fin de potencializar el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, lo cual edifica la evolución de la personalidad integral, (Bisquerra, 2019).

La educación emocional tiene una orientación dentro de la historia de vida escolar, en su desarrollo se generan problemáticas que alteran el nivel emocional y se requiere atención psicopedagógica, (Bisquerra, 2019). Por tanto, su finalidad es el desarrollo de las competencias emocionales, en paralelo con la inteligencia académica como el rendimiento académico.

En este sentido la inteligencia es una aptitud; el rendimiento es lo que se logra; la competencia indica en qué medida el rendimiento se ajusta a unos patrones determinados. De forma análoga se puede considerar que la inteligencia emocional es una capacidad (que incluye aptitud y habilidad); el rendimiento emocional representaría el aprendizaje. Se da competencia emocional cuando uno ha logrado un determinado nivel de rendimiento emocional, (Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 1988).

La competencia emocional esta entrelazada de las experiencias vitales que se han tenido, entre las cuales están las relaciones familiares, con los compañeros, amigos, escuela, entre otros; estas vivencias, con el pasar del tiempo, pueden lograr regular las emociones y generar mayor empatía. El supuesto que se plantea pretende potenciar la empatía, la autorregulación y el autoconocimiento para fortalecer la competencia emocional de forma metodológica mediante procesos educativos socioemocionales, que buscan orientar al docente, en primer momento, niños y niñas con discapacidad visual, padres de familia y comunidad educativa.

La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo, (Bisquerra, 2019). Con base en lo anterior, se puede plantar que es educación socioemocional, cuál es su finalidad y relevancia, y cómo se traduce esta forma de enseñar y aprender en la adquisición de habilidades asociadas a la misma.

La educación socioemocional es “un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones,

construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética”, (SEP, 2017, pág. 302).

La finalidad de la educación socioemocional es que los niños y niñas con discapacidad visual desarrollen y ocupen herramientas fundamentales para crear bienestar para sí y hacia los otros, a través de vivencias, costumbres, experiencias, habilidades, destrezas y rutinas vinculadas a las actividades en la escuela; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida.

La educación socioemocional, en México, se apega al laicismo, porque se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento, así como la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje. De ahí la importancia de dedicar el tiempo preciso al aprendizaje y a la reflexión orientadora que favorezca el autoconocimiento, la autorregulación, el respeto hacia los demás, la aceptación de la diversidad, (SEP, 2017).

La educación socioemocional auxilia a que los niños y niñas con discapacidad visual obtengan sus metas; establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad; y mejoren su rendimiento académico. Se conceptualiza como el desarrollo educativo continuo y estable, que tiene como fin la evolución y mejora de las habilidades socioemocionales; auxiliando a la persona a autoconocerse, autorregularse, y generar empatía.

Se ha observado que este tipo de educación provee de herramientas que previenen conductas de riesgo y, a largo plazo, está vinculada con el éxito profesional, la salud e integración social. Además, propicia que los niños y niñas refuercen un sentido sano de identidad y dirección; se beneficie la toma de decisiones libre y en congruencia con objetivos específicos y valores socioculturales.

3.1.2. Principios de la educación socioemocional

La educación en estricto sentido se fundamenta en cuatro pilares, (Delors, UNESCO, & Comisión Internacional sobre la Educación, 1996), aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. A continuación, se detallan.

- Aprender a conocer/aprender a aprender; tiene la encomienda de que la persona conozca y comprenda el entorno que le rodea, brindándole conocimientos productos de la conjugación de la cultura y educación, logrando otorgar al individuo diversas posibilidades al largo del desarrollo de su vida.
- Aprender a hacer; facilita y alecciona a la persona para que pueda enfrentar diversos escenarios, ya sea en equipo o individual; apoyándose en su conocimiento empírico-social como educativo formal.
- Aprender a ser; tiene como propósito que la personalidad evolucione a través de las habilidades psico-emocionales y sociales, fortaleciendo el auto-conocimiento, autonomía, auto-regulación, empatía y colaboración, sin dejar de lado la parte cognitiva (razonar, memorizar, capacidad intuitiva-comunicativa). Haciendo que el individuo este complementado en su integridad emocional, cognitiva y física; trayendo como fin la responsabilidad de su persona.
- Aprender a vivir; ayuda a que la persona se conozca y reconozca su autonomía y su habilidad para inter relacionarse dentro de la diversidad de la sociedad que lo rodea, mostrando la facilidad para trabajar y relacionarse de forma individual así como en equipo, (Delors, UNESCO, & Comisión Internacional sobre la Educación, 1996, págs. 33, 34 Y 35).

La educación cultural y tradicional, dentro del contexto formal, da mayor relevancia los dos primeros pilares, ya que se concentran preponderantemente en adquirir aprendizajes lógico-pragmáticos, cuyo objetivo central es la adaptación y la convergencia para implementar y resolver soluciones. En contra sentido, los últimos pilares buscan fomentar las habilidades socio emocionales, trayendo como objetivo un aprendizaje empático, reflexivo y sociable para generar en la persona un pensamiento crítico-creativo.

Partiendo de lo anterior, los pilares de la educación emocional son:

- El desarrollo emocional es una parte inseparable del desarrollo integral de la persona, (Divulgación dinámica, 2019, pág. 3).
- La educación emocional debe ser un proceso de desarrollo que abarque tanto aspectos personales como sociales e implique cambios en las estructuras cognitivas, actitudinales y procedimentales, (Divulgación dinámica, 2019, pág. 3).
- La educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente y, por tanto presente en todas las etapas educativas y en la formación permanente, (Divulgación dinámica, 2019, pág. 3).
- La educación emocional debe tener un carácter participativo ya que es un proceso que exige la participación individual y la interacción social, (Divulgación dinámica, 2019, pág. 3)
- La educación emocional debe ser flexible y sujeta a un proceso de revisión continua que permita su adecuación a las necesidades de los participantes, (Divulgación dinámica, 2019, pág. 3).

Radizando ahí la importancia de la educación socioemocional aplicándola a niños y niñas con discapacidad visual, toda vez que aprenden y perciben el mundo que la rodea de forma diferente; su aprendizaje, fundado en lo anterior, genera, promueve y fortalece la sensibilización del entorno escolar con ayuda del docente para generar empatía, autoconocimiento y autoregulación.

3.1.3. Dimensiones y habilidades socioemocionales

Las dimensiones socioemocionales se van sembrando a través del desarrollo y evolución de las habilidades socioemocionales específicas que la integran; las cuales tienen diferentes indicadores de avance-logro para cada nivel educativo. Las dimensiones son: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, (SEP, 2017). Las cuales se describen en el siguiente cuadro:

Dimensiones	Concepto	Habilidades asociadas a las dimensiones socio-emocionales
Autoconocimiento	<p>Proceso constante de acción sobre uno mismo que conlleva un efecto al reconocerse a sí mismo, (Bennett, 2008).</p> <p>Capacidad de conocer y valorarse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, valores, pensamientos y emociones que definen la identidad propia, y su efectos en el comportamiento de los demás y el entorno, (PNUD, 2018).</p>	<p>Atención</p> <p>Conciencia de las propias emociones</p> <p>Autoestima</p> <p>Aprecio y gratitud</p> <p>Bienestar (SEP, 2017)</p>
Autorregulación	<p>Es un proceso comportamental, de carácter continuo y constante, en el que la persona es la máxima responsable de su conducta. Para que el individuo presente este comportamiento, es necesario que conozca las variables externas e internas que influyen en él mismo y que las manipule siempre que sea necesario para conseguir los objetivos deseados, (SEP, 2017, pág. 352)</p> <p>Capacidad de manejo de los pensamientos, sentimientos y conductas propias en distintas situaciones.</p> <p>Exige modular impulsos, tolerar la frustración, aplazar recompensas, afrontar conflictos de manera pacífica, así como regular la intensidad,</p>	<p>Meta cognición</p> <p>Expresión de las emociones</p> <p>Regulación de las emociones</p> <p>Autoregulación de emociones para el bienestar</p> <p>Perseverancia, (SEP, 2017)</p>

	duración y frecuencia de diversos estados emocionales a favor del aprendizaje y la convivencia, (PNUD, 2018)	
Autonomía	La capacidad de decidir de manera propia, independiente, sin la coerción o la influencia de terceros. Este término se aplica dentro del pensamiento filosófico (ética), psicológico (psicología evolutiva) e incluso legal y político (soberanía), pero siempre con significados semejantes, vinculados con la capacidad de autogestión y la independencia, cuando no la libertad, (Raffino, 2019).	Iniciativa personal Identificación de necesidades y búsqueda de soluciones Liderazgo y apertura Toma de decisiones y compromisos Autoeficacia, (SEP, 2017)
Empatía	Es la capacidad de adoptar, intelectual o emocionalmente, el lugar o la perspectiva de otras personas. Implica ponerse en el lugar del otro para tratar de entender su punto de vista, así como las razones de sus acciones o decisiones. (SEP, 2017, pág. 355)	Bienestar y trato digno hacia otras personas Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto Reconocimiento de prejuicios asociados a la diversidad Sensibilidad hacia personas y grupos que surgen exclusión o discriminación Cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza. (SEP, 2017)
Colaboración	Capacidad para trabajar con personas y grupo hacia el logro de metas compartidas. Implica la escucha activa, comunicación asertiva, responsabilidad, cooperación, inclusión, respeto a la diversidad, resolución pacífica y constructiva de conflictos, así como la búsqueda y ofrecimiento de ayuda de cuando se requiere, (PNUD, 2018). Proceso mediante el cual varias personas se asocian para la realización de un trabajo o actividad, repartiéndose tareas y roles, prestándose	Comunicación asertiva Responsabilidad Inclusión Resolución de conflictos Interdependencia, (SEP, 2017)

	mutuamente ayuda, coordinando esfuerzos, con el fin de alcanzar el objetivo previsto, (Colaboración, 2019)	
--	--	--

Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas, 2019.

Las dimensiones de la educación socioemocional se pueden analizar y desarrollar de forma separada, en nuestro caso se dirige al autoconocimiento, autoregulación y la empatía dirigida al docente que atiende la discapacidad visual, sin embargo, la inter-relación y transversalidad de cada dimensión es lo que potencializa el desarrollo integral de los niños y niñas.

En este sentido, se hace la pregunta ¿Qué son las habilidades socioemocionales? Diversos autores como Goleman y Bisquerra, hacen referencia a que son un conjunto de herramientas que permean en el entendimiento, en la regulación de las emociones del sujeto; trayendo como consecuencia el cómo sentir y manifestar empatía para con los demás; formar relaciones positivas, decidir de manera acertada y responsable; trayendo como consecuencia alcanzar sus propósitos.

Las habilidades socioemocionales se definen como las capacidades que permiten a una persona comprender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas a favor de sus bienes, establecer relaciones constructivas y solidarias a partir de la empatía, y tomar decisiones responsables. Habilidades que pueden aprenderse de manera sencillas mediante estrategias individuales y grupales, (SEP, 2017).

El que los niños y niñas desarrollan habilidades socioemocionales forma una ardua labor en el nivel preescolar. Las habilidades se fundamentan mediante la capacidad del pensamiento, de acuerdo con Narváez, 2010; se destacan las siguientes:

- a) Aprender a elegir, voluntariamente los estímulos que permiten desencadenar respuestas emocionales o secuencias de acciones, (Narváez, 2010). Esto se interpreta en identificar que cada niño y niñas con dis-

capacidad visual tienen maximizada la posibilidad de elegir la respuesta emocional atendiendo a la circunstancia que se presenta en el desarrollo de la vida y que ayuda a la riqueza emocional.

- b) Conocimiento intelectual y la deliberación, (Narváez, 2010). Ayuda a diferenciar un atributo positivo (virtud) de uno negativo (vicio) en diversos contextos, y meditar para seleccionar el ambiente que ayuda a evolucionar a la mente intuitiva. Los docentes que atienden la discapacidad visual se auxilian de la capacidad de apreciar y percibir la manera de fomentar este conocimiento para enseñarle a los niños y niñas lo que resulta favorecedor y constructivo para ellos.
- c) La capacidad para regular el comportamiento, (Narváez, 2010); esta habilidad confronta la reacción emocional que proviene de los instintos primitivos de la persona. Se centra en mecanismos para la autorregulación de las emociones y por tanto percatarse a tiempo de circunstancias que van saliendo en el desarrollo de la vida.

Como se aprecia en estas capacidades, desarrolladas por Narváez (2010), se observa la posibilidad de que los niños y niñas con discapacidad visual pueden hacerse cargo de sus emociones y ser orientadas por la familia, los amigos, el docente y comunidad educativa, así como profesionales de la salud; logrando un beneficio sustancial.

3.2. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional como identidad hipotética dentro de la ciencia de la psicología de las emociones, expuesta por Salovey y Mayer; y dada a conocer por Goleman, ha evolucionado como uno de los “referentes psicopedagógicos”, (Bisquerra, 2009, pág. 117).

“La inteligencia emocional es un aspecto importante de la psicopedagogía de las emociones por distintas razones: como fundamentación de la intervención, como

base de las competencias emocionales, como referente de la educación emocional, etc.”, (Bisquerra, 2009, pág. 116). Ahí la importancia para desarrollar que es la inteligencia emocional, como está formada, cuáles son sus principios y la finalidad; datos que son relevantes para la presente investigación.

3.2.1. Concepto de inteligencia emocional

Al iniciar con el concepto de inteligencia emocional se debe iniciar con el cuestionamiento ¿qué es inteligencia?, ¿qué son emociones?, ¿cuál es su finalidad al unir las en un todo?; una vez contestando estas interrogantes se puede analizar el concepto de inteligencia emocional.

Uno de los precursores de la inteligencia emocional es Daniel Goleman, quien explica que la inteligencia emocional “es la capacidad de ser inteligente utilizando nuestras emociones, entender lo que sentimos y cómo se sienten otros, y usarlo en nuestras relaciones, en el trabajo, en la vida... en definitiva es esencial para la felicidad”, (Goleman, 2018, pág. 1).

Partiendo de esta premisa, se debe de conceptualizar inteligencia y emoción, la inteligencia la han explicado a lo largo de su historia como una sucesión de pasos dentro de los procesos cognitivos; entendida como algo unitario, una capacidad que logra adaptar y resolver cualquier gama de problemática, (Dueña, 2002). En este sentido, se considera que el humano tiene una diversidad de capacidades y habilidades para adaptarse, resolver o analizar diferentes hechos, no solo problemáticas. La definición que se considera oportuna es concebir a la inteligencia como “conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje que nos sirven para solucionar problemas de la vida real o académica y que se pueden analizar por separado”, (Sternberg, 1987, pág. 80).

Por tanto, la emoción es “un estado completo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo

o interno”, (Bisquerra, 2000, pág. 61). Como se desprende de lo anterior, es la capacidad y habilidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos y poder manejarlos. Siendo las emociones la base de la inteligencia emocional.

“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual”, (Mayer & Salovey, 1997, pág. 10). En esta definición podemos analizar: la percepción emocional, la cualidad de razonar utilizando las emociones, el don de entender y comprender las emociones y la capacidad de manejarlas. Sin dejar a lado la definición propuesta por Goleman donde interpreta la inteligencia emocional como la cualidad de una persona para dirigir sus sentimientos de tal manera que se puedan expresar y manifestar de una manera asertiva y efectiva.

3.2.2. Elementos de la inteligencia emocional

El mérito de Mayer y Salovey, radica en haber identificado los elementos, o mejor denominadas las capacidades como elementos de la competencia emocional. Siendo las siguientes:

- a) Reconocer las propias emociones, (Dueña, 2002, pág. 82).
- b) Saber manejar las propias emociones, (Dueña, 2002, pág. 82).
- c) Utilizar el potencial existente, (Dueña, 2002, pág. 82).
- d) Saber ponerse en el lugar de los demás, (Dueña, 2002, pág. 83).
- e) Crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales, (Dueña, 2002, pág. 83).

Estas capacidades se van adquiriendo a través del aprendizaje y se desarrollan a través de la dedicación y esfuerzo de captar de forma consciente las emociones propias y de los ajenos.

Se destacan cinco elementos determinantes del desarrollo de la inteligencia emocional: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social, (Dueña, 2002). Las tres primeras dimensiones se fundamentan en el sujeto, en correlación con el yo: ser consciente de uno mismo; saber reconocer, controlar y dominar, en cierta medida, los propios estados de ánimo y motivarse a sí mismo. En sentido opuesto, las dimensiones restantes hacen hincapié en la relación con otras personas, ambas se coordinan y forman la habilidad social.

Para Shapiro (1997), el término inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

3.2.3. Importancia de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional es trascendente en la educación, toda vez que logra desarrollar, evolucionar y fomentar la motivación, el autocontrol, la regulación de las emociones y estados de ánimo y el poder interactuar e interrelacionarse con los demás.

De forma incidental se proyecta el cómo las emociones deben trabajar, con el fin de orientar el comportamiento y auxiliar en el uso de esas emociones. Las emociones, fisiológicamente, jerarquizan las respuestas del sistema biológico con el objetivo de crear un comportamiento efectivo; las emociones, desde la perspectiva conductual, establecen la posición frente al entorno, otorgan el impulso o el letargo hacia las ideas, las personas, los objetos, las acciones.

El ser humano requiere de la inteligencia emocional que, al no estar determinada genéticamente, se puede aprender y desarrollar, independiente de la edad y

por ello siempre está abierta la probabilidad de evolucionar, encararse a uno mismo, conceptualizando de una manera diferente la creatividad en todos los ámbitos de la vida: la familia, los amigos, la escuela...

3.3. Discapacidad visual

Para poder abordar la terminología de discapacidad visual, es necesario explorar que es la discapacidad, en primer término, la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el 2019, lo enuncia como un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Concibe a las deficiencias como problemas que afectan a una estructura o función corporal; mientras que las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales, (OMS, 2019).

En el glosario de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), define la discapacidad como: “afección física o mental que puede ser temporal o permanente y que limita las posibilidades de una persona para participar en la vida comunitaria en condiciones de igualdad con las demás”, (UNESCO, 2007, pág. 1)

Una vez conociendo qué es la discapacidad, se puede observar como un fenómeno con un nivel de complejidad que refleja la relación entre las características del cuerpo humano y las características de la sociedad en que se desenvuelve. En este sentido, se parte con el cuestionamiento ¿Quién es un o una discapacitada visual?, a continuación, se expondrán los términos relacionados con este concepto.

3.3.1. Significado de ser ciego y débil visual

La Ley General de las Personas con Discapacidad, en el artículo 2do, fracción XI define a una persona con discapacidad a toda aquella que presenta una deficiencia

física, mental o sensorial, ya sea de manera natural permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causa o agravada por el entorno económico y social, (González, Garcia, & Ramírez, 2016, pág. 199).

Una discapacidad visual es la pérdida de visión que no puede corregirse mediante refracción (anteojos). Hay una serie de trastornos oculares que pueden conducir a discapacidades visuales. La discapacidad visual también puede ser causada por trauma y trastornos cerebrales y nerviosos. Las deficiencias visuales afectan a las personas de manera diferente. Es importante comprender la discapacidad visual de cada niño y niña para comprender el impacto potencial en la visión y su pronóstico. Un diagnóstico visual no afectará a dos personas de la misma manera.

La discapacidad visual se puede definir como la limitación de las acciones y funciones del sistema visual. El National Eye Institute (2019), define la baja visión como un impedimento visual no corregible con anteojos, lentes de contacto, medicamentos o cirugía estándar que interfiere con la capacidad de realizar actividades de la vida diaria.

La definición de discapacidad visual de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, 2019) dice que la vista de una persona con discapacidad visual no puede corregirse a un nivel normal.

Se puede decir que la discapacidad visual es la limitación funcional del ojo o los ojos o el sistema de visión. Esto significa:

1. Pérdida de la agudeza visual e incapacidad de la persona para ver objetos tan claramente como una persona sana.
2. La pérdida del campo visual significa la incapacidad de un individuo para ver un área tan amplia como la persona promedio sin mover los ojos o girar la cabeza.
3. Fotofobia: incapacidad para mirar la luz.
4. Diplopía: doble visión
5. Distorsión visual o distorsión de imágenes.
6. Dificultades visuales de percepción o dificultades de percepción.

7. Cualquier combinación de las características anteriores

La clasificación de discapacidad visual, manejada por la OMS es:

- a) Baja agudeza visual: Los CDC y la Organización Mundial de la Salud sugieren que la agudeza visual baja significa visión entre 20/70 y 20/400 con la mejor corrección posible, o un campo visual de 20 grados o menos, (OMS, 2011).
- b) Ceguera: La ceguera se define como una agudeza visual peor que 20/400 con la mejor corrección posible, o un campo visual de 10 grados o menos. (OMS, 2011).
- c) Medición de la agudeza visual: La agudeza visual se mide mediante el uso de una tabla de Snellen. La tabla consta de letras y números aleatorios de varios tamaños establecidos a una distancia de 6 pies. La mejor visión posible si 6/6. El campo visual es el ancho de la visión sin mover o girar la cabeza. Se mide en grados, (OMS, 2011).

3.3.2. Causas de la discapacidad visual

La visión puede verse afectada debido a múltiples razones. Esto podría deberse a daño ocular, falla del cerebro para recibir y leer las señales visuales enviadas por los ojos, entre otras. Las enfermedades subyacentes también pueden causar discapacidad visual. La causa más común es la retinopatía diabética, la degeneración macular relacionada con la edad, la formación de cataratas y la presión elevada dentro de los ojos que conduce al glaucoma, (González, Garcia, & Ramírez, 2016).

¿A quién afecta la discapacidad visual? Aunque el deterioro de la visión puede ocurrir en cualquier momento de la vida, es más común entre los ancianos. A veces, la discapacidad visual puede ser heredada. Se manifiesta al nacer o en la infancia en tales casos. Las condiciones comunes son retinitis pigmentosa, anomalías genéticas o del desarrollo, (OMS, 2019)

Estos niños y niñas con discapacidad parcial o completa a menudo se retrasan en el desarrollo, especialmente en las habilidades motoras gruesas y finas.

En este sentido, la OMS realiza una tipología clasificando la agudeza visual y la discapacidad visual: la agudeza visual baja significa visión entre 20/70 y 20/400 con la mejor corrección posible, o un campo visual de 20 grados o menos. La ceguera la define como una agudeza visual peor que 20/400 con la mejor corrección posible, o un campo visual de 10 grados o menos. En el caso de México, la ceguera legal en los México significa agudeza visual de 20/200 o peor con la mejor corrección posible, o un campo visual de 20 grados o menos, (INEGI, 2013). La agudeza visual de 20/70 a 20/400 (inclusive) se considera discapacidad visual moderada o baja visión.

3.3.3. Prioridad educativa derivada de la ceguera y debilidad visual

Cada niño y niña es único y tendrá características individuales basadas en la capacidad intelectual, la tasa de desarrollo, la competencia social y otros factores, incluidas las oportunidades educativas. Incluso cuando los estudiantes tienen agudezas y diagnóstico visual idénticos, su uso de la visión puede ser muy diferente. Los especialistas en ojos utilizan una variedad de procedimientos y pruebas de diagnóstico para evaluar la integridad, la salud y la función del ojo. Como parte del proceso de evaluación, el médico utilizará una combinación de los antecedentes del niño, así como la evaluación del ojo para determinar el tipo y el alcance de las deficiencias visuales. Es común que los informes oculares cambien de año en año en el informe del diagnóstico visual. Los médicos pueden abandonar el diagnóstico o cambiar sus impresiones sobre el diagnóstico visual. Por esta razón, es mejor conservar copias de informes anteriores, con el fin de tener un historial, comprender las terapias y recomendaciones actuales y anteriores.

El papel del docente de estudiantes con impedimentos visuales es proporcionar servicios de educación especial directos y/o de consulta específicos para la pér-

didia de visión. Como docente de estudiantes con discapacidad visual, juega un papel clave en el funcionamiento general del programa escolar y está en contacto con una amplia gama de personal escolar y las familias y sistemas de apoyo de sus estudiantes. Las actividades especializadas de un docente de niños y niñas con discapacidades visuales incluyen realizar evaluaciones generales, mediar el ambiente de aprendizaje y adaptar el plan de estudios, brindar orientación y asesoramiento a los estudiantes, comunicarse con los administrativos de educación especial, supervisar a los asistentes de instrucción, mantener registros y mantener la escuela. relaciones comunitarias, (Spungin & Ferrell, 1991). Además de estas actividades de apoyo, brindar instrucción directa en las áreas de contenido del currículo básico ampliado. Aunque los docentes de los niños y niñas con discapacidad visual enseñan en una variedad de entornos, tales como aulas regulares, salas de recursos, escuelas multigrado, escuelas de organización completa, por mencionar algunas, su presencia es esencial para el proceso educativo de sus estudiantes.

Bajo esta variedad de escenarios el docente deberá enseñar y/o reforzar diferentes tipos de habilidades: interacción social, vida independiente, recreación y tiempo libre y aquellas propias a la discapacidad visual.

Las habilidades de interacción social deben enseñarse a los niños y niñas con discapacidades visuales porque no pueden observar cómo las personas interactúan y socializan entre sí. Se les debe enseñar cuándo y cómo sonreír, fruncir el ceño, asentir, guiñar un ojo, encogerse de hombros y las muchas otras habilidades de comunicación no verbal. Recordemos que el 80% del aprendizaje es a través de la vista.

Las habilidades de vida independiente son tareas que se realizan de forma cotidiana, de acuerdo con sus habilidades, que les permiten su desenvolvimiento sus hogares y sus vidas personales. Estas tareas incluyen el aseo, la comida y la preparación de comidas, el cuidado de las tareas domésticas, la administración del dinero y el tiempo; esta habilidad se ha adquirido en casa en el entorno familiar, es reforzada en el aprendizaje escolar.

Las habilidades de recreación y tiempo libre pueden incluir actividades de educación física tradicionales adaptadas. Sin embargo, al igual que con las habilidades de interacción social, los niños con discapacidad visual necesitan ayuda para identificar la variedad de opciones disponibles para ellos en esta área y se les debe enseñar cómo realizar las habilidades de ocio que la mayoría de los niños aprenden a través de la observación.

Las habilidades de eficiencia visual son aquellas habilidades que usan los niños y niñas con discapacidad, pero que tienen una buena visión restante para aprovechar al máximo su vista restante. La instrucción en esta área puede enfocarse en el uso de dispositivos ópticos como lupas, ayudas biópticas, telescopios, televisores de circuito cerrado, lectura de anteojos, entre otros.

El o la docente del grupo es el responsable de la instrucción de todos sus alumnos incluyendo al niño o niña con una discapacidad visual. Para cumplir con éxito su responsabilidad recibe la guía de la escuela especial (profesor de apoyo) quien le orienta acerca de la preparación de materiales, tipos de letra, aprendizaje del Braille en caso de un niño y/o niña ciega, la enseñanza de técnicas de orientación y movilidad entre otras. Sin embargo, se deja de lado las habilidades socioemocionales del docente que enfrenta esta situación.

3.4. Reflexión sobre el marco teórico

En el salón de clases, la diversidad está representada por la riqueza social, étnica y cultural del niño y niña se expresa en sus características propias, en sus condiciones de vida, en sus necesidades formativas, en sus orígenes familiares, en sus contextos socioemocionales, en sus expectativas escolares y en los proyectos de vida que persiguen.

La Inclusión Educativa es una temática cuestionada y debatida por los especialistas de la educación debido a las diversas concepciones que ha adquirido a lo largo de la historia y a las razones que han dado lugar a cambios en su denomina-

ción, (De la Cruz & Zúñiga, 2015, pág. 35). En este sentido, la heterogeneidad presente en las aulas impulsa a valorar las diferencias objetivas y subjetivas de los niños y niñas para desarrollar la tarea social y cultural de la escuela.

La educación emocional tiene una orientación dentro de la historia de vida escolar, en su desarrollo se generan problemáticas que alteran el nivel emocional y se requiere atención psicopedagógica, (Bisquerra, 2019). Por tanto, su finalidad es el desarrollo de las competencias emocionales, en paralelo con la inteligencia académica como el rendimiento académico. El aprendizaje socioemocional se puede entender como el proceso a través del cual los niños, niñas y docentes adquieren y aplican efectivamente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

Las habilidades socioemocionales son fundamentales para ser un buen alumno, ciudadano y trabajador. Muchas conductas de riesgo (por ejemplo, el uso de drogas, la violencia, la intimidación y el abandono) pueden prevenirse o reducirse cuando se utilizan, el aula puede tener un impacto positivo sobre el clima escolar y promover una serie de beneficios académicos, sociales y emocionales de los niños y niñas.

Atender a la discapacidad visual en el aula y la escuela requiere de docentes que valoren a sus niños y niñas como sujetos únicos e irrepetibles, que reconozcan que las diferencias físicas, étnicas, lingüísticas, religiosas, familiares, políticas, económicas o cognitivas de ellos, esto enriquecen la tarea formativa y constituyen la base para el crecimiento y desarrollo personal y comunitario.

Retomar la inteligencia emocional como la capacidad de ser inteligente utilizando nuestras emociones, entender lo que sentimos y cómo se sienten otros, y usarlo en nuestras relaciones, en el trabajo, en la vida... en definitiva es esencial para la felicidad, (Goleman, 2018). El docente con un estilo proactivo, con una práctica pedagógica reflexiva y flexible que respeta las diferencias y las aprovecha para propiciar el enriquecimiento colectivo, genera expectativas positivas y flexibles hacia los niños y niñas con discapacidad visual, lo cual favorece su formación integral, por

ello es necesario evitar el uso de etiquetas negativas, no permitir que nadie etiquete a niñas y niños, impedir que se den las comparaciones y lograr reconocer la diferencia como parte inherente de cada niño y niña.

Capítulo IV

Metodología cualitativa

Con fundamento en las características del proyecto, así como las aplicaciones en el ámbito socioemocional abordadas, se considera la metodología de investigación cualitativa de la cual podemos decir:

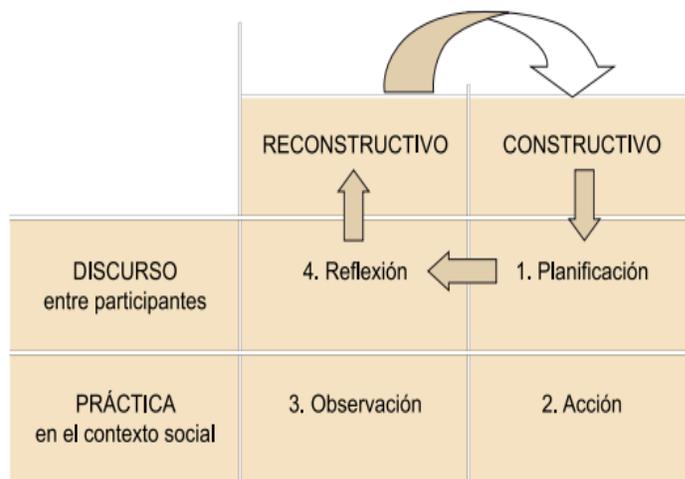
La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan, (Denzin & Lincoln, 2005, pág. 3)

Las metodologías cualitativas se interesan por la vivencia concreta en su contexto natural y en su contexto histórico, por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una cultura (o subcultura) particular, por los valores y los sentimientos que se originan. Es decir, se interesan por “la realidad” tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha “realidad social” es constituida, (Rodríguez & Valldeoriola, 2019, pág. 47).

Con base en estos antecedentes podemos decir que se empleará la investigación-acción; debido a que se busca el cambio social y educativo, iniciando con docentes que atienden a niños y niñas con discapacidad visual en nivel preescolar.

La investigación-acción, cuyo origen se atribuye al psicólogo social Kurt Lewin, es un método de investigación que, a diferencia del método etnográfico, enmarcado en el paradigma interpretativo, se inscribe dentro del paradigma socio-crítico.

En este sentido, el principal objetivo de la investigación-acción es transformar la realidad, es decir, se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social. Para ello, la investigación-acción se orienta hacia la resolución de problemas mediante un proceso cíclico que va desde la actividad reflexiva a la actividad transformadora. Los momentos que constituyen la investigación acción pueden verse en la siguiente figura:



Momentos de la investigación acción (Carr y Kemmis, 1998, pàg. 197)

Los términos acción e investigación remarcan los rasgos esenciales de éste método: desarrolla desde la propia práctica un conocimiento que mejora la intervención educativa.

Tal y como nos comenta Elliott (1978), la investigación-acción pretende, como otras metodologías cualitativas, estudiar la práctica educativa tal y como ocurre en su escenario natural, profundizando en la comprensión de situaciones en las que está implicado el profesorado y que vive como problemáticas y, por tanto, susceptibles de mejora. Lejos de enfoques teorizantes, la presente investigación-acción pretende ofrecer respuesta práctica a esta situación real que viven los docentes que atienden a niños y niñas con discapacidad visual, y para ello se interpreta lo que

ocurre desde el punto de vista de quienes actúan o interactúan en la situación del problema.

Otro de los rasgos destacados y distintivos de la investigación-acción es que los investigadores, salvando algunas excepciones, son las personas implicadas en la realidad objeto de estudio. Es decir, los docentes, además de su labor educativa, también desarrolla una labor investigadora, explorando, reflexionando y actuando sobre su propia práctica.

Así pues, desde esta perspectiva podría decirse que es cuanto menos deseable que el docente, comprometido con su labor, investigue sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de su propia aula para mejorar su praxis docente e ir en búsqueda de la mejora de la calidad de la educación.

Según Bartolomé, los cinco grandes rasgos que nos permiten distinguir una investigación-acción de cualquier otra actividad investigadora o experiencia educativa son:

- 1) El objeto de la investigación-acción es la transformación de la práctica educativa y/o social, a la vez que se procura comprenderla mejor.
- 2) Hay una articulación permanente de la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo el proceso.
- 3) Se da una manera particular de acercarse a la realidad: vincular conocimiento y transformación.
- 4) El protagonismo es de los educadores-investigadores.
- 5) Hay una interpelación del grupo, (Bartolomé, 2000, pág. 10-15).

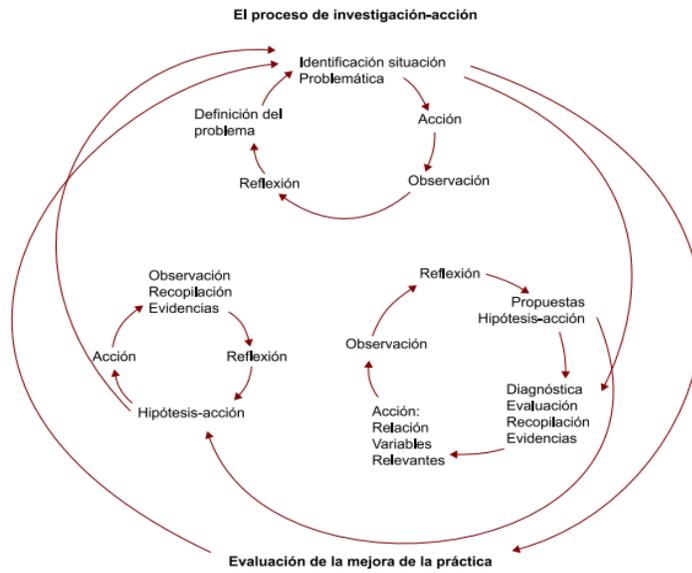
Complementariamente, Kemmis y McTaggart (2005) especifican algunas de las características de lo que denominan investigación-acción crítica y participativa:

1. Proceso social: estudia la relación entre la esfera individual y la social.
2. Participativa: promueve que las personas examinen su conocimiento y la forma en la que se interpretan a ellas mismas y su acción en el

contexto social y material. Es participativa en el sentido de que sólo podemos hacer investigación-acción sobre nosotros mismos, ya seamos un individuo o un colectivo.

3. Práctica y colaborativa: promueve que las personas examinen las prácticas sociales (comunicación, producción y organización social) que las enlazan con otras personas en interacciones sociales.
4. Emancipatoria: contribuye a que las personas se recuperen y/o liberen de la constricción que suponen e imponen las estructuras sociales y que limitan su autodesarrollo y autodeterminación.
5. Crítica: contribuye a que las personas se recuperen y/o liberen de las constricciones que generan los medios sociales, a través de los cuales interactúan.
6. Reflexiva: pretende investigar la realidad para cambiarla y cambiar la realidad para investigarla. Es decir, se trata de un proceso en el que las personas transforman su práctica a través de una espiral de ciclos de crítica y autocrítica, acción y reflexión.
7. Transforma teoría y práctica: articula y desarrolla teoría y práctica mediante un razonamiento crítico sobre ellas y sus consecuencias, (Kemmins & McTaggart, 2005).

La investigación-acción implica abordar la práctica diaria, a partir de cómo la entienden las personas implicadas, para "explorar el potencial de diferentes perspectivas, teorías y discursos que deben ayudar a iluminar prácticas particulares y situaciones prácticas, como base para el desarrollo de comprensiones críticas e ideas sobre cómo deben ser transformadas las cosas", (Kemmins & McTaggart, 2005, pág. 568). Véase figura siguiente.



Esquema de un proceso de investigación-acción (Bartolomé, 2000)

Se llega a la reflexión que la investigación-acción sigue un proceso continuo, conocido como espiral de investigación, que permite articular una acción reflexiva y acción transformadora. Este proceso se ha llevado a cabo mediante la primera vuelta de la espiral al realizar la identificación del problema planteado, hacer una investigación documental científica, observar clases en lugares especializados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas con y sin discapacidad visual y llegar a la reflexión que se ve reflejado en la propuesta de intervención, resultado de este trabajo.

4.1. Preámbulo a la propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar

La propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar, tiene como objetivo acerca a los

docentes a una manera alternativa de trabajar con los alumnos en un ambiente impregnado de respeto, confianza, empatía; entretejiendo lazos de afecto, pensamiento y creatividad inherentes al ser humano.

El papel del docente será de guía, orientador y facilitador del aprendizaje. La propuesta de intervención se basa en los siguientes principios metodológicos de Bartolomé, (2000):

1. Individualización: siempre se partirá de las habilidades socioemocionales del docente que atiende a los niños y niñas con discapacidad visual en nivel preescolar, teniendo en cuenta sus capacidades, necesidades e intereses. Se tendrá en cuenta el ritmo personal, la diversificación de elementos para llevar a cabo la propuesta, el empleo de ayudas técnicas y la adaptación de tareas según la modalidad comunicativa que utilice.

2. Ambiente estructurado: los docentes se desenvuelven con mayor facilidad en contextos físicos y sociales con un alto grado de estructuración. Es decir, al uso de diferentes señales o claves estimulantes, auditivas, visuales o táctiles. Se utilizarán pictogramas y claves de señalización para diferenciar distintos espacios del aula como fotos, dibujos y materiales propios de cada zona para que los asocien con las tareas que se van a desarrollar. La duración de cada actividad dependerá de cómo se vaya desarrollando cada una de ellas (estado de ánimo de los integrantes de los equipos, grado de implicación...) siempre atendiendo al horario del aula.

3. Trabajo específico de la comunicación: se empleará una serie de estrategias de interacción para promover una respuesta social, que incluyen comunicación verbal y no verbal, mirada social, toma de turnos, imitación y atención conjunta. En este sentido, se pretende dar un paso más en el tema de la comunicación y en la expresión de emociones.

4. Trabajo específico de habilidades sociales: se hará un trabajo específico para trabajar la comunicación no verbal (mirada, sonrisa, expresión facial, contacto físico y apariencia personal), habilidades relacionadas con la comunicación verbal

(los saludos, pedir favores y dar las gracias, pedir disculpas, iniciar, mantener y finalizar conversaciones...), habilidades relacionadas con la expresión de emociones, habilidades para lograr un auto concepto positivo y resolución de conflictos.

5. Repetición de actividades: todas las actividades propuestas se repetirán varias veces para que el alumno consiga interiorizarlas variando la forma de introducirlas y realizando cambios en la actividad en función del resultado obtenido en sesiones anteriores.

6. Metodología basada en la práctica de la conducta: a mejor forma de aprender es practicando. Aunque se explique a los integrantes del equipo que deben hacer y vean a algún miembro hacerlo, es el propio docente el que tiene la oportunidad de practicar y ensayar la conducta modelada, (Bartolomé, 2000, pág. 56-79).

La propuesta de intervención implica una conexión emocional del docente frente al niño o niña con o sin discapacidad visual, ya que en la mayoría de las actividades deben enfrentarse a situaciones propias, que implican mostrar sus sentimientos y recuperar sus experiencias emocionales.

4.2. Paso a paso del desarrollo de la propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar

La educación socioemocional, en la atención a la discapacidad visual busca infundir el aprendizaje social y emocional en cada parte de la experiencia educativa de los docentes, los niños y niñas con y sin discapacidad visual y la comunidad escolar en general, en todas las aulas, durante todas las partes del día escolar y fuera del horario escolar, en la convivencia diaria, en la familia y las comunidades. Esto implica cultivar entornos de aprendizaje solidarios, participativos y equitativos y el uso de prácticas basadas en evidencia que involucren activamente a todos los niños y niñas en su crecimiento social, emocional y académico. Para lo cual se considera lo siguiente:

Cuatro áreas de enfoque de la propuesta ayudan a organizar, implementar y mejorar sus esfuerzos en el proceso de la educación socioemocional en atención a la discapacidad visual. Si bien la implementación no es un proceso lineal, sugiero iniciar con el área de enfoque 1 para construir una base sólida. Luego, su escuela puede participar en actividades para fortalecer la educación socioemocional en atención a la discapacidad visual (Área de enfoque 2) y promover para los estudiantes (Área de enfoque 3). Cada paso se guía por un proceso de mejora continua (Área de enfoque 4).

En cada área de enfoque, también se tendrá la oportunidad de rastrear su progreso a través de la rúbrica de implementación en el aula, para docente que atiende la discapacidad visual.

Los enfoques se dividen en dos matrices, organización (enfoque 1), implementación (enfoque 2 y 3) y mejora (enfoque 4). La organización, es el desarrollo de una base sólida para la educación socioemocional, ya que ayuda a garantizar que los esfuerzos se mantengan a largo plazo. Esto requiere involucrar a toda la comunidad escolar y desarrollar un plan coordinado para la implementación. La implementación significa que, a nivel escolar, tanto docentes como los niños y niñas están cultivando activamente sus propias competencias sociales y emocionales. La mejora continua es esencial para una implementación de calidad que esté alineada con las necesidades de su escuela. Aquí, los equipos usan datos para reflexionar y tomar medidas.

ENFOQUE 1: Construir soportes y planes.

Crear conciencia, compromiso y pertenencia mediante la creación de conocimiento fundamental en el docente, el desarrollo de una visión compartida y la participación en la planificación colaborativa.

ENFOQUE 2: Fortalecer la educación socioemocional en el docente.

Desarrollar la capacidad del docente para cultivar su propia competencia social, emocional y cultural; modelado educación socioemocional; y construyendo relaciones de colaboración y confianza

ENFOQUE 3: Oportunidades para los niños y niñas con discapacidad visual.

Promocionar educación socioemocional para estudiantes, coordinando actividades basados en evidencia y prácticas para crear un clima acogedor, proporcionando oportunidades para que los niños y niñas con discapacidad visual desarrollen su competencia educación socioemocional durante y más allá del día escolar.

ENFOQUE 4: Mejora continua.

Practica la mejora continua, recopilar, analizar y usar datos de implementación y resultados para tomar decisiones sobre la implementación de educación socioemocional. Las herramientas incluyen rúbricas de implementación, protocolos de recorrido, encuestas del personal y análisis de datos de estudiantes.

Dado que cada enfoque requiere dedicación y los procesos de investigación son extensos, solo se desarrollará el enfoque 1.

4.3. Diseño de anexos

En el mes de octubre del 2019 se tuvo la oportunidad de realizar una estancia de investigación en la asociación Lighthouse Guild, en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos. En dicha estancia se le expuso el proyecto a la Dra. Sheila Adamo, el interés de realizar la investigación, lo cual dio como resultado el poder realizar el voluntariado dentro de esta institución y como resultado nacen los anexos I (propuesta de intervención) y II (cuestionario dirigido a los docentes).

Dichos anexos permiten el acercamiento socioemocional en el docente, así como las orientaciones pertinentes para realizar la intervención con base a educación socioemocional dirigido a docentes, alumnos y padres de familia, lo que ha ayuda a fortalecer el objeto de estudio.

4.3.1. Propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar

Después de haber realizado una búsqueda exhaustiva de investigaciones científicas en el área de educación socioemocional y enseñanza-aprendizaje en niños con discapacidad visual para poder identificar las áreas de oportunidad que se pueden enriquecer en los docentes, se procedió a realizar el diseño de la propuesta en educación socioemocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar (contenida en el anexo I), para abordar las dimensiones y habilidades socioemocionales, autoconocimiento, autoregulación y empatía.

La propuesta está diseñada para realizarse los días que se ajusten a las necesidades del docente frente al grupo, con duración de 40 min a una hora, en un periodo de 10 actividades divididas por tres bloques; en el cual se trabajaran: las habilidades socioemocionales: autoconocimiento, autoregulación y empatía. En el anexo I se presenta una aproximación del proyecto de intervención que se pretende llevar a cabo.

4.3.2. Cuestionario: compartiendo mis sentimientos

Los cuestionarios son un proceso estructurado de recogida de información a través del cumplimiento de una serie de preguntas, en función de la temática y variables seleccionadas, para dar paso a valor para categorizar una hipótesis. (García, Alfaro, Hernández, & Molina, 2006)

Existe un cuestionario que se agrega como Anexo II, como medio para conocer la perspectiva personal del docente sobre su reacción socioemocional, hay que hacer la precisión que no se llevó a cabo su aplicación. Este cuestionario es de tipo abierto, ya que aporta mayor información, consta de cinco apartados que abordan en primera instancia las habilidades socioemocionales, la inteligencia emocional y como sensibilizan en forma personal la discapacidad visual en el alumnado y en su práctica docente. Para poder transforman las respuestas en variables y puedan ser

analizadas estadísticamente se empleará la Escala Likert (rango sumativa): ya que comprende varias frases que expresan una opinión, grado de acuerdo o desacuerdo sobre la educación socio-emocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar.

4.3.2.1. Instrumentos de medición

Tabla de codificación y niveles de medición

Ítems	Codificación	Nivel de Medición
Actos de equilibrio de los docentes	¿El equilibrio ayuda? ¿Cuál es mi desafío? ¿Qué hago por mí?	Abierta Abierta Abierta
Definiendo el desafío que tengo como docente	¿Cuáles son mis pensamientos y sentimientos sobre el desafío? ¿Cuál es mi reto? ¿Cómo me siento cuando pienso en este desafío? ¿Qué pensamientos tengo cuando pienso en este desafío? ¿Cómo me estoy comportando actualmente cuando me enfrento a este desafío?	Abierta Abierta Abierta Abierta Abierta
Enfrentando tu desafío	¿Cómo puedo vencer este desafío?	Abierta

	<p>¿Qué puedo hacer?</p> <p>¿Que necesito de los demás?</p> <p>¿Cómo encontrar a otros?</p> <p>¿Cuál sería mi plan de acción?</p>	<p>Abierta</p> <p>Abierta</p> <p>Abierta</p> <p>Abierta</p>
<p>Mi cuidado personal actual</p>	<p>¿Cómo me estoy cuidando?</p> <p>Mental</p> <p>Físico</p> <p>Social</p> <p>Emocional</p> <p>Práctico</p> <p>Espiritual</p>	<p>Abierta</p>
<p>Plan de autocuidado proyecta a mi labor docente en la atención a la discapacidad visual</p>	<p>Definiendo mi plan de autocuidado, ¿Cómo lo desarrollaría?</p> <p>¿Cuáles son las metas a seguir?</p> <p>¿Qué Cambios son necesarios?</p> <p>¿Qué ayuda necesito de otros</p>	<p>Abierta</p> <p>Abierta</p> <p>Abierta</p> <p>Abierta</p>

Conclusiones

El presente proyecto de investigación está escrito para docentes en nivel preescolar que tienen (o pueden tener) un niño o niña con discapacidad visual entre sus alumnos. Este documento es una investigación introductoria para ayudar a los docentes a comprender qué es una discapacidad visual y el impacto de las dimensiones y habilidades socioemocionales en él o ella y los alumnos, cómo afecta la discapacidad visual al desarrollo temprano y por qué la intervención temprana es crítica para estos niños.

A manera de conclusión podemos analizar que en el capítulo I se respondieron preguntas que los docentes frecuentemente se hacen al enfrentarse al desafío de tener a un niño o niña con discapacidad visual: ¿qué es?, ¿quiénes son los niños y niñas con discapacidad?, ¿qué es la educación socioemocional?, ¿qué es la integración educativa?; con la finalidad de que la comunidad educativa pueda aclarar algunos conceptos relacionados con este tema, lo cual favoreció a extender la perspectiva sobre la educación socioemocional para docentes que atienden a niños y niñas con discapacidad visual en el aula de preescolar.

Al narrar la problemática planteada en el Capítulo II. Planteamiento del problema y buscar bases teóricas-científicas para el Capítulo III. Marco teórico: conociendo la educación socioemocional y la discapacidad visual, se pudo afirmar con sustento teórico la falta de dimensiones y habilidades socioemocionales en relación docente-alumno con y sin discapacidad visual y el componente empático. La educación socioemocional es un ciclo que donde se desarrolla la autoconciencia, el autocontrol y las habilidades interpersonales que son vitales para el éxito en la escuela, el trabajo y la vida.

Las personas con fuertes habilidades socioemocionales están en mejores condiciones para hacer frente a los desafíos cotidianos y beneficiarse académica, profesional y socialmente. Desde la resolución efectiva de problemas hasta la autodisciplina, desde el control de impulsos hasta el manejo de las emociones y más, proporciona una base para efectos positivos a largo plazo en niños niñas con y sin

discapacidad visual y a sus docentes. Los niños y niñas, así como el docente prosperan, las escuelas ganan. La sociedad se fortalece. Todo debido al aprendizaje socioemocional.

En el Capítulo IV. Metodología cualitativa, se enfatiza la actividad que localiza al observador en el mundo. Se observa el conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, debido a que se busca el cambio social y educativo, iniciando, en este caso, con docentes que atienden a niños y niñas con discapacidad visual en nivel preescolar. Surgiendo la propuesta de intervención, cuyo objetivo es desarrollar un apoyo fundamental estableciendo un equipo con los integrantes del aula, fomentando la conciencia del uso de la educación socioemocional y desarrollando una visión compartida, fundamentado en el autoconocimiento, autoregulación y la empatía proyectado en la atención a la discapacidad visual.

Los docentes de niños y niñas con discapacidad visual necesitan la capacitación en habilidades socioemocionales, en particular en relación con las necesidades de estos niños y niñas. Además, las preguntas sobre cómo apoyar la inclusión social exitosa surgen con mayor frecuencia. Ha habido una escasez de literatura sobre este tema que se centra en las necesidades de este grupo de niños y docentes. Por lo cual, sugiero lo siguiente para el docente:

- ✓ Conocerse mayor información de apoyo para los niños y niñas con discapacidad visual para el desarrollo de habilidades sociales.
- ✓ Conocer a otras personas con discapacidad visual
- ✓ Fomentar y generar, a medida de las posibilidades, oportunidades para los niños y niñas con discapacidad visual para:
 - Participar en actividades y clubes dentro de la escuela
 - Conocer a otras personas con discapacidad visual

Con el objetivo de generar la semilla de la empatía:

- ✓ Fomentar la colaboración entre todos los integrantes del grupo:

- ✓ Inclusión social
- ✓ Capacitación en habilidades sociales
- ✓ Revisar la comunicación con los padres.
- ✓ Capacitación continua de desarrollo / sensibilización alumnos y alumnas
- ✓ Revisar estrategias para promover la inclusión social
- ✓ Sensibilización continua con padre de familia
- ✓ Revisar los procedimientos para escuchar a los niños y niñas con discapacidad visual.

La construcción de una relación pedagógica socio afectiva en el aula es básica en el proceso formativo. Se alcanza cuando el docente está atento del clima emocional del grupo en general, de algunos niños y niñas con discapacidad visual en particular, y de el mismo; abre espacios para que la atención sobre estas emociones tenga lugar al inicio de la clase; establece en el aula formas de comunicación e interacción que ayudan a crear ambientes de inclusión, participativos y en los que se atiendan las necesidades socioemocionales de los estudiantes.

Referencias

- Bach, E. y. (2002). *Seducete para seducir. Vivir y educar emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bennett, M. (2008). *autococimiento*. Valencia España: Ediciones i.
- Bisquerra, R. (2000). Educacion emocional y bienestar. En R. Bisquerra. *Praxis*.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Basicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado el 18 de mayo de 2019, de file:///C:/Users/user/Downloads/99071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-397691-1-10-20100316.pdf
- Bisquerra, R. (2003). La Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa.*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: España.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. España: Desclée de Brouwer, S. A.
- Bisquerra, R. (3 de septiembre de 2019). *Rafael Bisquerra*. Obtenido de GROUPO Grupo de Recerca en Orientacio Psicopedagoica: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>
- Bourne, R., Flaxman, S., Braithwaite, T., Cicinelli, M., Das, A., & Jonas, J. (2017). *Magnitude, temporal trends, and projections of the global prevalence of blindness*

and near vision impairment: a systematic review and meta-analysis. Lancet Glob Health.

Cohen, J. (2003). La inteligencia emocional en el aula. En J. Cohen, *Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina: Troquel.

Colaboración. (17 de octubre de 2019). *Colaboración*. Obtenido de Significados.com: <https://www.significados.com/colaboracion/>

CONAFE, C. (2010). Apoyo familiar para la inclusión educativa. En S. SEP, *Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica* (págs. 56-68). México: SEP.

De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 107-123.

De la Cruz, V., & Zúñiga, M. (2015). Prácticas educativas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en una universidad pública mexicana. *Tesis*. Pachuca de Soto, Hidalgo, México.

Delors, J., UNESCO, & Comisión Internacional sobre la Educación, S. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro: Compendio*. Paris.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative RESEARCH*. Londres: Sage.

DGDGIE, D. d. (2009). ¿Qué es integración? En S. SEP, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias* (págs. 41-72). México: SEP.

- Divulgación dinámica. (3 de octubre de 2019). *The education club*. Obtenido de <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/educacion-emocional-proceso-educativo/>
- Dueña, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional; un nuevo reto para la orientación educativa. Madrid, España.
- Fantova, F. (2000). Trabajando con las familias de personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31(192), 33-50. Recuperado el 15 de mayo de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=40294>
- Fernandez, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado el 15 de mayo de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fierro, A. (1981). *La personalidad del subnormal*. Salamanca: Universidad de Salamanca/FEAPS.
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., & Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 232-336.
- García, I., & Romero, S. (2012). Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual. En S. SEP, *Curso Educacion Inclusiva III* (págs. 75-115). México, Estados Unidos Mexicanos: Gobierno Federal.

García, J., Canal, R., & Martín, A. V. (2006). El escenario emocional y la dramática de la formación. En J. G. J. M. Asensio, *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

Goleman, D. (5 de noviembre de 2018). Aprendemos juntos: Los beneficios de la inteligencia emocional. (BBVA, Entrevistador)

González, A. C., Garcia, F. J., & Ramírez, R. (2016). Discapacidad visual. *Cultura Científica y Tecnológica*, 51. Recuperado el 18 de junio de 2019, de González Saucedo, A., García Heredia, F., & Ramírez Martínez, R. (2016). Discapacidad visual. *Cultura Científica y Tecnológica*, 0(51). Recuperado de <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/954>

INEGI, I. (05 de diciembre de 2013). Clasificación de tipo de discapacidad. *Manual y catálogo para la codificación de tipo de discapacidad. Doceavo Censo de población y vivienda 2000*. México: INEGI.

Kemmins, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage Handbook of qualitative Research* (pág. 568). Londres: Sage.

Ley Orgánica de Educación, 2/2006 (3 de mayo de 2006).

López. (2004). Building school success on social and emotional learning. *Toward a broader education*. En. H. J. Walberg, 79-93.

López, E. (2007). Educación Emocional. (W. Kluwer, Ed.) *Programa para 3-6 años*.

Martín, P. (2005). Que implica ser ciego o débil visual. En P. Martín Andrade, *Alumnos con deficiencia visual*. (pág. 7). ONCE.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Sluyter: Emotional development and emotional intelligence*. New York, Estados Unidos: BasicBooks.
- Narváez, D. (agosto de 2010). La teoría de la ética triuna: premisas básicas e implicaciones. *Postconvencionales*, 2, 74-96. Postconvencionales.
- Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 101(2), 133-141. Recuperado el 20 de junio de 2019, de https://www.academia.edu/37087915/La_familia_con_un_hijo_con_discapacidad_sus_conflictos_vinculares
- OCDE. (2015). Panorama de la Educación. *Indicadores de la OCDE*.
- Ochaita A., E., & Espinosa B., M. (1995). Desarrollo y educación de los niños ciegos y deficientes visuales: áreas prioritarias de intervención. *PSYKHE*, 4(2), 153-165. Obtenido de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/80/80>
- OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: OMS.
- OMS. (2011). *Resumen: Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS.
- OMS. (13 de octubre de 2019). *OMS Discapacidades*. Obtenido de Temas salud: <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- ONU, O. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (págs. 3-16). Ginebra: ONU.

PEC, P., & SNTE, A. (2010). Inclusion Educativa. En P. PEC, *Guia para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC* (págs. 17-25). México: SEP.

PNUD. (2018). Documento técnico, las habilidades socioemocionales en el programa Construye T. En proceso de publicación.

Raffino, M. (17 de octubre de 2019). *Autonomía*. Obtenido de Conceptos de: <https://concepto.de/autonomia/>

Repetto, E., & Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 83-95. Recuperado el 01 de junio de 2019, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661349/REICE_8_5_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodicio, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*(21), 133-150.

Rodríguez, D., & Valdeoriola, J. (2019). *Metodología de la investigación*. Catalunya: PID:00148555.

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave*. Secretaria de Educación Publica.

SEP. (2017). Educación Socioemocional en preescolar. En S. SEP, *Aprendizajes Clave, para la educacion integral. Educación Preescolar*. (pág. 302). México: SEP.

Spungin , S., & Ferrell, K. (1991). *El papel y la función del profesor de estudiantes con discapacidades visuales*. Reston, VA: Consejo para Niños Excepcionales.

Sternberg, R. J. (1987). *Handbook of Human Intelligence*. Barcelona: Cambridge: Cambridge University Press (trad. cast.: *Inteligencia Humana*). Paidós.

UNESCO, O. (2007). *Informe de seguimiento de la educación de todos para el mundo. Glosario*. UNESCO.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

ANEXO I PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Intervención didáctica para el proyecto “Propuesta en educación socio-emocional para docentes que atienden la discapacidad visual en el aula de educación preescolar”

Facilitador: Wendy Itzameny Cahum González.

Área de enfoque 1: construir soportes y planes.

Esta área ayudara a establecer una base sólida y un plan para el desarrollo social y sistémico en el aprendizaje socioemocional. Para iniciar la etapa de organización, es fundamental comprender la importancia de la educación socioemocional y su papel en la atención a la discapacidad visual, y crear una visión compartida. Para lo cual se expuso el estado de la cuestión y el marco teórico que sustentan este anexo.

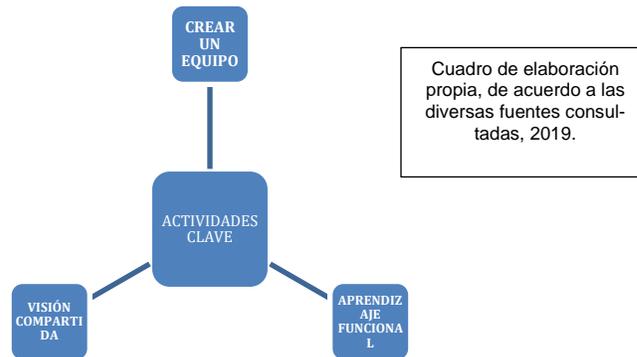
Objetivo: desarrollar un apoyo fundamental estableciendo un equipo con los integrantes del aula, fomentando la conciencia del uso de la educación socioemocional y desarrollando una visión compartida, fundamentado en el autoconocimiento, autoregulación y la empatía proyectado en la atención a la discapacidad visual.

Puntos a considerar

La educación socioemocional en el aula tiene el potencial de crear un cambio profundo dentro de su escuela. Este cambio es un proceso a largo plazo y más efectivo cuando todos los miembros de su comunidad escolar conocen, se comprometen y se apropian de la educación socioemocional.

Un enfoque socioemocional para el aula que abriga la discapacidad, se basa en el esfuerzo continuo y colaborativo de todos: el docente, los niños y las niñas, la familia y amigos de fuera de la escuela. Esta colaboración comienza con el establecimiento de una base sólida de apoyo entre todas las partes interesadas.

En seguida, se esquematiza la distribución general de los bloques.



A continuación, se desarrolla la propuesta de intervención:

I. CREACIÓN DEL EQUIPO. Promoviendo amistades

Objetivo general: Establecer socios socioemocionales interactivos en donde alumnos y docente logren un enfoque coordinado e interactivo en el aula, no se fragmente y permanezca en el radar de todos los interesados.

BLOQUE I Creación del equipo: promoviendo amistades		
Objetivo: Conocer actividades que ayuden a fortalecer las habilidades socioemocionales, para poder utilizarlas en la relación con los niños y niñas con discapacidad visual.		
Objetivo específico: Identificar el autoconocimiento. Realizar una valoración mediante la observación de las actitudes personales del docente para descubrir áreas de oportunidad.		
Actividades	Tiempo estimado	Materiales
INICIO 1. Bienvenida El docente dará la bienvenida a los niños y niñas de forma general, esta actividad se realizará en el aula de manera cálida y pacífica con ayuda de los dibujos.	10 minutos	Se utilizaran dibujos grandes con colores vistosos y texturas que representen la bienvenida.

<p>DESARROLLO</p> <p>2. Presentación de un cuento con títeres y platica compartiendo mis sentimientos y emociones.</p> <p>Leerá un cuento “El gato Horacio”, invite a sus alumnos para que estén atentos a las aventuras del gato Horacio. La docente invitara a participar a los niños con los títeres en lo que ella narra el cuento. Es importante que los personajes tengan texturas para que los niños y niñas puedan tocarlos y explorarlos.</p> <p>Una vez terminado el cuento, invite a una conversación sobre las cosas favoritas del cuento, cuál fue su personaje favorito; llevar al centro del salón dibujos con las emociones: alegría, tristeza, enojo, aburrimiento, miedo.</p> <p>Ofrezca a los niños muchas oportunidades de trabajar con socios. Trabajar con un compañero ayuda a los niños a aprender a cooperar y a construir una comunidad en su salón de clases. Alterne entre asignar alianzas estratégicamente y permitir que los niños tomen sus propias decisiones.</p> <p>3. Tabla siento, pienso, y hago. Trabajando en plenaria (equipo) la siguiente tabla con ayuda de estiquer. Proponiendo distintas situaciones que provoquen miedo, alegría, enojo, tristeza, no pierda de vista que igual debe compartir una experiencia.</p> <p>Los alumnos irán colocando su estiquer y contando su anécdota</p> <p>Tabla siento, pienso y hago</p>	<p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Copias del Cuento El gato Horacio, Se utilizará muñecos con texturas en forma de los personajes.</p> <p>Dibujos grandes con textura y vistosos que representen las emociones.</p> <p>Tabla vistosa Estiquers con imanes elaborados previamente por los alumnos y sus papas.</p>
---	---	--

	Situación: Cuando mi mama me da un beso	Siento: alegría y felicidad		
	Y pienso: que me quiere muchí- simo	Consecuencia: me porto bien		
	Situación: Cuando me cambian la banca de lugar Siento: Pienso: Consecuencia:			
CIERRE 4. Reflexión y conclusiones Invitar a los niños y niñas a compartir sus sentimientos, motivar a los alumnos a que expresen que sintieron en esta experien- cia.			15 minutos	Registro de ac- titudes del do- cente y alum- nos en las acti- vidades reali- zadas.

El primer paso para incorporar oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje socioemocional es conocer a los niños y niñas en su salón de clases. A través de observaciones, listas de verificación y otras medidas, puede recopilar información sobre las interacciones sociales de los niños con sus compañeros o adultos en su clase. Se puede observar cómo y cuándo interactúan y cómo expresan emociones a lo largo del día. Con esta información, puede determinar qué es apropiado para el desarrollo de los niños en su salón de clases para que pueda proporcionar los modelos apropiados o los apoyos necesarios.

Esta información lo ayudará a planificar qué, cuándo y cómo incorporar oportunidades para el aprendizaje socioemocional. Una vez que haya reunido información sobre las interacciones o la autoexpresión de los niños en su salón de clases, debe usarla para decidir qué experiencias desea proporcionar o estrategias que desea usar. Al hacerlo, tenga en cuenta las necesidades socioemocionales de los niños en su aula y las rutinas, experiencias y actividades diarias que tienen lugar en su aula. Por ejemplo, puede planificar cuándo y cómo usar un lenguaje apropiado para el desarrollo para facilitar las interacciones de los niños con sus compañeros o qué preguntas hacer para que los niños participen en conversaciones sobre pensamientos o emociones.

II. APRENDIZAJE FUNCIONAL

Objetivo general: Involucrar a todos los integrantes del aula con discapacidad visual; para dar una introducción a la educación socioemocional y crear un ambiente sensibilizado que fomente la conciencia y ayude a definir qué significa la discapacidad visual para su comunidad escolar.

BLOQUE II		
Aprendizaje funcional		
Objetivo: Conocer las dimensiones socioemocionales para promover las habilidades en los niños, haciendo énfasis en la discapacidad visual y el docente		
Objetivo específico; Identificar las características de la empatía y autoregulación, un ejercicio para desarrollar la responsabilidad de la libertad		
Realizar una integración e inclusión de todos los miembros del salón.		
Actividades	Tiempo estimado	Materiales
<p>INICIO</p> <p>1. Paso a pasito aprendo a decidir.</p> <p>Dar la bienvenida a los niños y niñas.</p> <p>Empezar la actividad cantando la canción "Hola dedo".</p>	5 minutos	Grabadora, ipad o celular. Dispositivo para reproducir la canción o puede cantarse a capela.
<p>DESARROLLO</p> <p>1. Proponga al grupo una conversación sobre las cosas que les gusta y que no les gusta hacer, según el contexto en el viven.</p> <p>Se les mostraran ilustraciones grandes sin pintar con diferentes escenarios,</p>	15 minutos	Ilustraciones grandes con textura lista para pintar.

<p>agradables o desagradables ejemplo un niño jugando con muñecos o una niña levantando su desorden.</p> <p>2. Pedir a los alumnos en asociación seleccionen las ilustraciones que representan que pueden hacer solos y aquellas en las que necesitan ayuda. Para que ellos decoren la ilustración con las pinturas, otra regla importante es que ocuparán sus manitas para pintar, no utilizarán brochas.</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Pintura de agua de colores, cartón, papel de estraza, mandil para proteges la ropa.</p>
<p>CIERRE:</p> <p>Reflexiones</p> <p>1. Terminando la actividad se realizará una plenaria con los alumnos haciendo énfasis en las consecuencias que tendría elegir hacer ciertas actividades de manera autónoma sin el consentimiento de un adulto.</p> <p>2. Finalice la actividad solicitando que cada uno realice un dibujo que represente una actividad que puede hacer solo.</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Hojas de papel y colores</p>

El compromiso del docente, alumnos y padres de familia es un proceso a largo plazo en el que todos los miembros internalizan el lugar que tienen las habilidades socioemocionales en la educación de cada estudiante y construyen una comprensión compartida de su papel en el fomento de la educación socioemocional. Se recomienda que las oportunidades fundamentales de aprendizaje tengan lugar temprano en el año escolar o poco después en el corazón del aula.

III. VISION COMPARTIDA

Objetivo general: Crear una visión a nivel aula que integre las habilidades socio-emocionales (autoconocimiento, autoregulación, empatía) en sus prioridades para servir como un llamado a la acción inspirador y la columna vertebral de la planificación e implementación la educación socioemocional.

BLOQUE III		
Visión compartida		
Objetivo: Reafirmar las dimensiones socioemocionales para promover las habilidades en los niños, haciendo énfasis en la discapacidad visual y el docente		
Objetivo específico; Identificar las características conjugadas del autoconocimiento, empatía y autoregulación.		
Actividades	Tiempo estimado	Materiales
<p>INICIO</p> <p>2. El aula de la escuela es para todos...</p> <p>Dar la bienvenida a los niños y niñas.</p> <p>Empezar la actividad cantando la canción "camino por la selva"</p>	5 minutos	Grabadora, ipad o celular. Dispositivo para reproducir la canción o puede cantarse a capela.
<p>DESARROLLO</p> <p>1. Se sugiere realizar un recorrido en el aula para identificar cuantos pasitos hay de un lugar a otro y que muebles hay en el camino, cual es el número de lugares para sentarse o para descansar. Se necesita recorrer el lugar con el socio</p>	15 minutos	Ilustraciones grandes con textura lista para pintar

<p>2. A partir de la información recopilada proponer a los alumnos la elaboración de un pequeño mapa, marcando los espacios destinados al juego, a comer, a aprender y a descansar.</p> <p>3. Proponer a los alumnos que se cree un lugar especial en su salón de clases para que los niños y usted tomen un descanso cuando estén molestos o enojados o necesiten calmarse. Y que les gustaría que tuviese es lugar. Este espacio debe tener una atmósfera pacífica y puede incluir cómodas almohadas para sentarse, auriculares con cancelación de ruido, una pecera, materiales de diario, imágenes relajantes y / o libros sobre la paz.</p>	<p>20 minutos</p> <p>25 minutos</p>	<p>Almohadas, colchonceta, auriculares con cancelación de ruido, imágenes relajante y libros</p>
<p>CIERRE:</p> <p>Reflexiones</p> <p>Finalice la actividad proponiendo que se cree un reglamento para el uso adecuado de su sala de paz, así como para su salón de clase,</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Hojas de papel y colores</p>

Se pretende inculcar en los alumnos el amor por el aprendizaje, el respeto por los demás y las habilidades socioemocionales apropiadas para convertirse en miembros saludables y productivos de la sociedad, no importando si existe una discapacidad.

PUNTOS A CONSIDERAR.

Es importante ver al niño con discapacidad visual primero como un niño y/o niña (con todos los problemas de crecimiento de otros niños) y, en segundo lugar, como un niño con discapacidad visual. Habrá niños con discapacidad visual y algunos que no son tan bonitos (como con todos los niños); algunos niños con discapacidad visual serán tímidos y otros serán agresivos (como con todos los niños); algunos serán pasivos y dependientes y otros querrán hacer cosas "por mí mismo" (como todos los niños). Algunos niños con discapacidad visual serán "mocosos" y otros serán "ángeles" como entre todos los niños). el niño necesita adherirse a los mismos estándares de comportamiento que se esperan de sus compañeros, y debe aprender que las acciones tienen consecuencias (como otros niños). El niño con discapacidad visual debe ser aceptado, pero no mimado, amado, pero no "acariciado" y entendido no "tolerado" (como la mayoría de los niños). El docente de preescolar debe pensar en el niño o niña con discapacidad visual como un niño o niña que está ansioso por aprender, pero que puede necesitar algunas técnicas modificadas.

El docente de preescolar puede utilizar la mayoría de los buenos métodos de enseñanza aplicables a niños con visión normal. En el nivel preescolar, se necesitan pocas adaptaciones, ya que las experiencias de construcción de conceptos que necesitan todos los niños también son esenciales para el niño con discapacidad visual; él / ella puede necesitar más de ellos, presentados a niveles muy concretos, pero este enfoque también será bueno para los otros niños de la clase. El docente puede sugerir actividades o materiales alternativos, si es necesario para las sustituciones durante los momentos en que los otros niños realizan tareas visuales; la necesidad de sustituciones dependerá de la gravedad de la discapacidad visual, y debe discutirse con el docente.

A continuación, se presentan algunas sugerencias específicas que pueden mejorar las interacciones de un el docente de preescolar con el niño con discapacidad visual.

- ✓ Diríjase al niño con discapacidad visual por su nombre cuando hable solo con él / ella.
- ✓ Toque su brazo u hombro si siente que él / ella no está asistiendo, para que sepa que lo está incluyendo en lo que esté discutiendo.
- ✓ Evite usar expresiones faciales (p. Ej., Un ceño fruncido) como técnicas de manejo del comportamiento de la clase, a menos que acompañe la expresión facial con una declaración verbal.
- ✓ Enfatique las habilidades de escucha en el niño o niña con discapacidad visual (por ejemplo, para seguir instrucciones, escuchar detalles en una historia o simplemente para mejorar el lenguaje receptivo).
- ✓ Haz tantas experiencias como sea posible concretas (orientadas sensorialmente y / o interactivas).

- ✓ Si un niño o niña tiene una visión útil, no tenga miedo de preguntar cómo se ve un objeto para él / ella; puede ayudarlo a comprender cómo se ve el mundo a través de los ojos imperfectos del niño. También puede ayudar al niño o niña a comprender lo que está viendo.
- ✓ Esté atento a situaciones en las que el niño o niña con discapacidad visual puede haber tenido poca o ninguna experiencia, o para las cuales el niño o niña no tiene referencia previa. Ejemplos comunes son los alimentos en forma alterada (ejemplo huevos frescos, hervidos, hervidos, revueltos; maíz seco, mazorcas de maíz, palomitas de maíz; sandía en trozos limpios y sin semillas frente a rodajas con semillas), fuentes de materiales (la madera proviene de los árboles: los árboles son madera; el hielo, el vapor y la condensación son todas formas de agua; la leche proviene de las vacas; los ingredientes de una receta de galletas), las ocupaciones (lo que hace la gente) y que pasa cuando...
- ✓ Si un niño o niña con discapacidad visual parece estar probándolo a usted o a sus límites, puede ser porque no está al tanto de las consecuencias o los resultados de su comportamiento. Tómese el tiempo para averiguar si este es el caso.
- ✓ Evite usar el aislamiento (por ejemplo, una sala de tiempo de espera) como castigo, excepto como último recurso. El niño con una discapacidad visual severa puede sentirse abandonado si no puede al menos escuchar su voz. El aislamiento también puede actuar como un refuerzo negativo para algunos niños o niñas con discapacidad visual con habilidades sociales subdesarrolladas. Para los niños pequeños, la existencia de una discapacidad visual es con frecuencia un factor de aislamiento inherente. Un enfoque principal para los niños y niñas con discapacidades visuales es alentarlos a interactuar con las personas y el medio ambiente, para no aislarse.

El mejor ambiente es aquel en el que los alumnos pueden tener oportunidades de ser parte de actividades de grupos pequeños y donde el aula está estructurada de manera tal que el niño sepa dónde está todo en el aula. Algunas aulas cambian cada dos semanas o existen demasiados obstáculos físicos en ella, o es demasiado estimulante. Y para muchos de los alumnos, ese no es un buen ambiente para acceder a oportunidades sociales.

CONCLUSIÓN

En un aula de preescolar, hay muchas oportunidades para que los alumnos con y sin discapacidad visual se relacionen entre sí. Es esencial que los docentes que atienden cualquier tipo de discapacidad trabajen estrechamente con la comunidad educativa y los padres.

Se desea que las aulas estén estructuradas de manera socio emocional, que el docente enfatice, en él y sus alumnos, las dimensiones y habilidades socioemocionales y la educación afectiva dentro del aula. Las actividades de aprendizaje cooperativo dentro del aula donde el niño ciego o con discapacidad visual puede desempeñar un papel importante. No solo ser un miembro pasivo de un grupo, sino ser un miembro activo del grupo.

Es fundamental que el docente que enfrenta esta situación, dentro del aula regular haga las adecuaciones que considere viables para que el niño o niña ciego o con impedimentos visuales realmente se involucre con otros estudiantes que no lo sean para lograr las dimensiones socioemocionales.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

ANEXO II. Compartiendo mis sentimientos

Instrumento: Cuestionario: construyendo conexiones entre docentes

Facilitador: Wendy Itzameny Cahum González

Hojas de trabajo para que los docentes se conecten a sí mismos y puedan proyectarlo en su atención a la discapacidad visual.

1. Actos de equilibrio de los docentes

¿El equilibrio ayuda?

DESAFIO	AUTO CUIDADO- ¿QUÉ HAGO POR MÍ?

2. Definiendo el desafío que tengo como docente

¿Cuáles son mis pensamientos y sentimientos sobre el desafío?

¿Cuál es mi reto?

¿Cómo me siento cuando pienso en este desafío?

¿Qué pensamientos tengo cuando pienso en este desafío?

¿Cómo me estoy comportando actualmente cuando me enfrento a este desafío?

3. Enfrentando tu desafío

¿Cómo puedo vencer este desafío?

¿Qué puedo hacer?

¿Que necesito de los demás?

¿Cómo encontrar a otros?

¿Cuál sería mi plan de acción?

4. Mi cuidado personal actual

¿Cómo me estoy cuidando?

Mental

Físico

Social

Emocional

Práctico

Espiritual

5. Plan de autocuidado proyecta a mi labor docente en la atención a la discapacidad visual

Definiendo mi plan de autocuidado, ¿Cómo lo desarrollaría?

¿Cuáles son las metas a seguir?

¿Qué Cambios son necesarios?

¿Qué ayuda necesito de otros?