

---

---

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA FORMACIÓN DE HABILIDADES PSICOMOTRICES, PERCEPTIVAS Y  
DISCRIMINATIVAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-  
ESCRITURA EN UN ADOLESCENTE CON SÍNDROME DE DOWN: EL CASO  
DE ANGELITO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ABIGAIL OTERO ARTEAGA

ASESOR:

DR. ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DE 2018

## Agradecimientos

*A Dios Todopoderoso*

*No te puedo ver, pero sé que estás conmigo, por que me mostraste tu gran misericordia, cuando yo inicié la escritura de esta tesis, tu iniciaste un proceso conmigo, el cuál dolíó, pero por tu sublime gracia, todo lo que dolíó física y emocionalmente hoy lo convertiste en alegría y gracias a ti, hoy estoy aquí.*

*“Todo tiene su tiempo, y todo lo que se quiere debajo del cielo tiene su hora.”  
Eclesiastés 1:1.*

*Y porque tu diestra me ha sostenido todos los días de mi vida...*

*“No temas, que yo soy contigo, no desmayes, que yo soy tu Dios que te esfuerzo: siempre te ayudaré, siempre te sustentaré con la diestra de mi justicia.”*

*Isaías 41:10*

*¡Gracias!*

*Papi*

*Gracias por todo lo que me enseñaste, por tu cariño y por tu amor, nunca me faltó tú amor y tu apoyo, y siempre tener esa gran sonrisa para mí, durante el tiempo que duró la carrera no te importaba otra cosa mas que proveer para que yo siguiera estudiando, gracias por tu apoyo económico y tu apoyo moral, porque cada meta que me propuse tu la apoyaste, porque nunca me dijiste ¡no!, al contrario, siempre me diste un abrazo y me dijiste ¡adelante! ¡Dios es nuestro ayudador! Y este logro hoy es para ti. ¡Te amo!*

*Mami*

*Gracias, por tanto, tus consejos tan sabios, tus abrazos, el aliento que me diste cuando estaba a punto de caer, eres una mujer fuerte y sabia, gracias por la provisión para que yo continuara, gracias por desvelarte conmigo, por tus oraciones eso nunca me dejo caer y por estar conmigo aún cuando sentía morir, esto tambien es tuyo*

*¡Te amo!*

*Al Doctor Arturo Álvarez*

*Gracias por su dedicación y paciencia, por siempre motivarme a continuar y sobre todo, por su valioso tiempo que dedicó a dirigir esta tesis.*

*Gracias por sus sabios consejos que a partir de su experiencia nos dió en todo este tiempo, todas sus palabras las veré reflejadas por el resto de mi carrera profesional.*

*¡Gracias por todo!*

*Al amor de mi vida*

*Gracias amor por todo tu apoyo, tú eres parte de esta historia, gracias por tu mirada y tus abrazos de amor aún en las situaciones difíciles, por tu esfuerzo para que nada nos falte y porque tu has sido testigo de que Dios es bueno, cuando inicie este trabajo, Dios inicio un proceso en nosotros, las cosas se veían oscuras, pero DIOS ya tenía un propósito en nuestra vida. ¡Te amo!*

*Anel, Ángel y mamá de Ángel*

*Gracias por la confianza, por cada enseñanza, por cada sonrisa y por dejarme conocer una parte de su vida y ayudarme a que este trabajo fuera posible.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO 1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO</b>	5
1.1. La institucionalización de la Educación Especial	7
1.2. Inicio y desarrollo de la Integración Educativa	17
1.3. El tránsito de la integración Educativa a la Educación Inclusiva	28
<b>CAPÍTULO 2. EL SÍNDROME DE DOWN</b>	38
2.1. Historia de su estudio	39
2.2. Etiología	41
2.3. Tipología	46
2.4. Diagnóstico	50
2.5. Tratamiento	52
2.6. Intervención educativa	55
<b>CAPÍTULO 3. PROCESO PARA LA SELECCIÓN Y CONOCIMIENTO DEL CASO (ANGELITO)</b>	64
3.1. Proceso de incorporación a la Opción de Campo	69
3.2. Condiciones en las que se accedió a la institución para las prácticas académicas	74
3.3. Condiciones que llevaron a la selección del caso	75
3.4. Características y condiciones de funcionamiento de la Asociación Mexicana Pro-Niño Retardado (AMPRE)	77
3.5. Antecedentes familiares	91
3.6. El proceso de escolarización	96
<b>CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA APOYAR EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN UN ADOLESCENTE DOWN</b>	101
4.1. Evaluación diagnóstica	102
4.2. Diseño del plan de intervención	105

4.3.	Proceso de intervención	107
4.3.1.	Atención y habilidad manual	108
4.3.2.	Habilidades perceptivas-discriminativas para la lecto-escritura	118
4.3.3.	Método lectura	126
4.4.	Prospectiva para dar continuidad a la escolarización	134
 <b>CONCLUSIONES</b>		 136
 <b>REFERENCIAS</b>		 142
 <b>ANEXOS</b>		 150

## INTRODUCCIÓN

Hablar de alumnos con discapacidad, es hacer referencia a personas que presentan deficiencias sensoriales, intelectuales o motoras, situación que nos ubica en un mundo lleno de problemáticas, que nos lleva reflexionar sobre los requerimientos sociales y educativos que ello implica. Diversidad que va en contra sentido del concepto de “normal”, que hoy en día se ha puesto en tela de juicio a todos los niveles educativo y en la sociedad en general. Se trata de las diferencias de las cuales no podemos escapar, pero que es necesario reconocer como parte de la condición humana.

Reconocimiento que al pasar de los años se han venido haciendo más palpable sobre todo en el caso de las personas con discapacidad, haciéndonos reflexionar sobre las implicaciones que esta tiene y poder encontrar estrategias para poder dar soluciones y promover la inclusión de toda persona independientemente de sus condiciones y características.

Como sociedad poco a poco hemos dejado atrás, los términos tan indignos que se usaban para referirse a las personas con discapacidad, por la información a la que tenemos acceso actualmente, por las políticas en pro de esta población y por el reconocimiento de sus derechos como seres humanos. Sin embargo, aún existen grandes retos en cuanto a la formación de valores y el desarrollo de una educación inclusiva que y brinde los apoyos necesarios.

Para ello organizaciones internacionales y nacionales han promovido políticas en pro de una sociedad incluyente y una educación para todos, buscando que la sociedad ayude a que las personas con discapacidad logren una vida plena y digna. Proceso que ha implicado muchos años de esfuerzo en favor de que todos tengan los mismos derechos e igualdad de oportunidades. En nuestro país dicho proceso ha implicado diferentes acontecimientos políticos, religiosos, sociales, económicos y educativos, los cuales indudablemente han marcado el rumbo a seguir

En lo que respecta a la educación en nuestro país con el enfoque de la Educación Inclusiva (EI), se han establecido políticas y propuestas pedagógicas orientadas a resolver el rezago educativo, la discriminación y la exclusión.

Enfoque que busca dar respuesta a las necesidades educativas de todos los educandos sin importar sus características y condiciones, sobre todo cuando se trata de grupos vulnerables, como las personas que presentan discapacidad a la vez que eliminar las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP). Buscando brindarles calidad de vida y una educación incluyente.

En nuestro país la EI se ha instituido como política de formación, con la que se busca establecer los mecanismos necesarios para atender a la población en situación de vulnerabilidad. Para ello la Dirección de Educación Especial (DEE), asumió el compromiso y la responsabilidad de planear, organizar y garantizar el buen funcionamiento de las instituciones que integran este subsistema, para ofrecer los apoyos a las escuelas regulares donde se incluyen a los niños, adolescentes y jóvenes que tienen alguna discapacidad o problemas de aprendizaje.

Proceso de transformación que busca satisfacer las necesidades educativas de toda la población escolar, disminuir su rezago y de eliminar la exclusión en todos los niveles educativos.

En correspondencia con el contexto y la política educativa antes indicado, la estructura del trabajo comprende cuatro capítulos: un primero titulado “De la educación especial a la educación inclusiva en México”, en el que a partir del documento llamado memorias de autoría de la DEE, busco explicar el proceso de cambio que llevó a que el enfoque de la Educación Especial (EE) transitara al de la Integración Educativa (IE) y de ésta a la Educación Inclusiva (EI) visión de educación que hoy en día está instituido en nuestro país y que alcanza a todos los niveles educativos. Conocimiento que me permite comprender el contexto de desarrollo del subsistema de EE y el sentido que se le quiere dar a la educación de nuestro país, por lo menos en el papel.

Un segundo titulado “Características del Síndrome de Down”, donde se elaboró una explicación sobre cómo se desarrolló el estudio de este síndrome, la etiología, los tipos de síndrome y las condiciones en las que se elabora un diagnóstico, el tipo de tratamiento que requieren los sujetos que lo presentan y los elementos básicos para desarrollar una intervención educativa. Información que me sirvió para comprender lo que implica esta discapacidad y las condiciones en que se debe dar su tratamiento y educación.

Un tercero, denominado “Proceso para la selección y conocimiento del caso (Angelito)”, en el que se explican las condiciones de incorporación a la Opción de Campo “Educación Inclusiva”, las condiciones en las que se ingresó a la institución para realizar las prácticas académicas, las condiciones en las que se dio el acceso a AMPRE; las condiciones que llevaron a que seleccionara a Ángel como estudio de caso, así como las características y funcionamiento de AMPRE, los antecedentes familiares de Ángel, cómo es que dio inicio a su proceso de escolarización hasta su ingreso y permanencia en AMPRE. Información que me permitió tener un conocimiento en profundidad sobre quién era mi caso y cómo se había dado su escolarización.

Un cuarto y último, denominado “Propuesta de intervención para apoyar el aprendizaje de la lecto-escritura a un adolescente Down”, apartado donde se explica cómo fue que se realizó el diagnóstico para determinar un proceso de intervención que permitiera elaborar un plan de trabajo orientado a desarrollar las habilidades psicomotrices, perceptivas y discriminativas para el aprendizaje de la lecto-escritura<sup>1</sup>, la puesta en marcha del plan de trabajo y los logros obtenidos en éste con el caso (Angelito), para finalmente concluir con un propuesta de prospectiva sobre el futuro educativo de mi caso. Trabajo que me permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos en los seminarios temáticos impartidos por la Mtra. Virginia Alvarez Tenorio y el Mtro. Iván Rodolfo Escalante Herrera.

---

<sup>1</sup> Es conveniente indicar que este proceso de intervención, se vincula con los requerimientos de trabajo de la docente titular del grupo y los requerimientos de la institución donde nos permitieron realizar nuestras prácticas académicas.

Investigación que surge de una búsqueda por adquirir conocimientos y experiencias tanto teóricas como empíricas para realizar el trabajo en procesos que estén vinculados a la atención educativa de personas con discapacidad y a reconocer contextos educativos en los que propiamente no se lleva a cabo la inclusión educativa de los niños con esta condición. Algo que en realidad se pone más allá de lo que en las políticas educativas se establece y que, desde mi punto de vista, no se ha podido resolver dentro de lo irregular que es gran parte de nuestro sistema educativo.

## **CAPÍTULO 1.**

### **DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO**

La Educación Especial (EE) en nuestro país y en el marco internacional se puede dividir en tres grandes momentos, en función de las políticas educativas que han marcado su transformación.

Momentos que han sido trazados de acuerdo a las necesidades educativas, las políticas de Estado y las condiciones económicas de cada momento histórico, transformando así objetivos y denominaciones sin perder el sentido que tiene la educación: la de proporcionar una formación que dé respuesta a las personas con discapacidad o problemas de aprendizaje.

Para ello el presente capítulo se divide en 3 apartados: un primero donde se hace un recorrido histórico de la EE, en el que se toma como punto de partida los años 70, dada la institucionalización de este subsistema con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), instancia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tuvo como tarea promover, gestionar y administrar la educación que se ofrecía en el país para las personas con discapacidad; resaltando cuál era su estructura organizativa, las figuras emblemáticas dentro del subsistema y aquellas instituciones que se fueron creando dentro de éste.

En un segundo se da paso a explicar cómo surge y se instituye la Integración Educativa (IE), como modelo dentro del sistema educativo de nuestro país, iniciando con una explicación del contexto internacional, donde se habla de los primeros promotores de este enfoque, el papel fundamental que cumplió el informe Warnock para impulsarlo y cómo desde éste se promueve el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Punto de partida que llevó a que se realizarán diversos eventos, sobresaliendo la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” celebrada en Jomtien, Tailandia el 5 de Marzo de 1990 y posteriormente la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre

Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca España del 7-10 de junio de 1994. Dentro del marco nacional hago mención sobre la reforma al artículo 3° constitucional, la promulgación de la Ley General de Educación y la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; cambios que llevaron a que la DGEE se transformara en la Dirección de Educación Especial (DEE), un subsistema que quedó estructurado en: Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las Unidades de Orientación al Público (UOP); quedando los Centros de Atención Psicopedagógica a la Educación Preescolar (CAPEP), bajo la coordinación y administración del subsistema de educación preescolar.

En un tercero y último apartado explico cómo se da inicio al enfoque de la Educación Inclusiva (EI) como un movimiento internacional, sobre todo impulsado por los especialistas Booth y Ainscow. Enfoque de la EI que se empieza a consolidar a nivel internacional con la Cumbre del Milenio organizada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y que tuvo la participación de 191 países; asimismo preciso la importancia de la publicación de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (mejor conocido como INDEX). Y dentro de nuestro país hago un recorrido ubicando algunos hechos y políticas educativas que los presidentes panistas Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa, impulsaron para instituir la EI como modelo dentro del sistema educativo de nuestro país, el que, en el caso del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) se organiza y fortalece a través del Modelo de Atención de los Servicios de la Educación Especial (MASEE) en el 2011.

Información que me da un claro panorama del proceso histórico de transformación del este subsistema a partir de las políticas educativas de nuestro país y que me sirve como Marco Contextual de lo que se busca desarrollar a través de esta investigación.

## 1.1. La institucionalización de la Educación Especial

A la EE se le ha conferido la tarea de otorgar atención, educación y orientación a la población que presenta alguna discapacidad. Discapacidad que refiere:

...aquel o aquella que presenta una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria, y puede ser agravada por el entorno económico y social (SEP, *n.d.*, p. 1).

EE que consolida su institucionalización en México a partir de los años 70, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea la DGEE, la cual “coincidió con el gran interés surgido a nivel mundial por la atención a personas con diversas minusvalías” (SEP, 1981, p. 7), lo que llevó a que el 11 de diciembre de 1970<sup>2</sup>, durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, decretara su creación. Institución con la que se:

[Cristalizó...] de esta manera el largo sueño de todos aquellos que desde el ángulo profesional o familiar eran testigos de la marginación de todos los sujetos con necesidades especiales. Significó también la ya insoslayable respuesta a las demandas de los maestros mexicanos, que en su práctica diaria comprobaba la necesidad de un tratamiento especial para estos niños (SEP-DGEE, 1981, p. 17).

Por su decreto de creación, era dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y que tenía como propósito: “...organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos, y la formación de maestros especialistas” (SEP, 1981, p. 17).

Esta dirección se ocupó de coordinar el trabajo para el tratamiento de las personas entonces denominadas “atípicas”, las cuales eran consideradas como “aquellas personas con problemas de audición y lenguaje, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, liciados del sistema músculo esquelético,

---

<sup>2</sup> Es conveniente indicar que entre el libro editado por SEP 1981 y el documento de memorias 2010 hay una contradicción en términos de la fecha en la que se creó la DGEE, sin embargo para precisar una fecha se toma la del documento memorias, también editado por SEP 2010.

menores infractores, niños con problemas de aprendizaje o cualquier otro tipo de inadaptación escolar y social” (SEP-DEE, 2010, p. 83).

Asimismo, se encargó de investigar las técnicas más avanzadas para los diagnósticos tempranos y la aplicación de estrategias de enseñanza para promover la educación de las personas con discapacidad; todo esto con el objetivo de convertir a las personas con discapacidad en personas útiles e integradas a la familia, a la escuela y a la sociedad (SEP-DEE, 2010, p. 84).

Esta Dirección también promovió la investigación para el estudio de los problemas de las atipicidades físicas o mentales, articulando investigación-docencia, para generar aportes al campo de la Psicopedagogía Especial (SEP-DEE, 2010, p. 84).

Cabe mencionar que la DGEE formó parte de la Subsecretaría de la Educación Primaria y Normal, integrada por dos Subdirecciones. Una general y otra administración, la primera formada por las áreas: Administrativo, Técnico, Social y Asistencial y de Supervisión y Control Escolar. La segunda básicamente tuvo las funciones administrativas de: “...registro y trámite de propuestas de nombramiento, bajas, licencias, permutas y demás trámites del personal adscrito a la Dirección General” (SEP-DEE, 2010, p. 90).

En ésta década fueron tres directoras las que estuvieron al frente de la DGEE, el primer cargo ocupado al frente de la Dirección en 1970 lo tuvo la Mtra. Odalmira Mayagoitia de Toulet quien en 1966 estuvo a cargo de la Escuela Normal de Especialización (SEP, 1981, p. 16).

Durante la gestión de la Profesora Mayagoitia se experimentaron nuevos retos e innovaciones para la educación especial, por ejemplo se establecieron los Grupos Integrados<sup>3</sup>, los primeros Centros de Rehabilitación y Educación

---

<sup>3</sup> Es conveniente indicar que los Grupos Integrados se dividieron en A y B: los grupos integrados B estaban destinados a “...niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos [y los grupos integrados A se enfocaron en atender a...] alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta” (SEP, 2006, pp. 7-8).

Especial (CREE<sup>4</sup>) y las primeras Coordinaciones Regionales de Educación Especial, hubo otros grandes avances como el logro de una expansión de la política de la EE en los estados del país a través de la creación de nuevas instituciones y servicios educativos.

El cargo de la Mtra. Mayagoitia llegó a su fin en 1976 y en su lugar quedó la Mtra. Guadalupe Méndez Gracida por un periodo de dos años (1976-1978). Esta última favoreció la consolidación de los Grupos Integrados (A y B) y de los CREE, instancias de EE que fueron reconocidas en el Plan Nacional de Educación (1977-1982) durante el gobierno de José López Portillo; asimismo se continuó la instalación de coordinaciones de EE en el Distrito Federal y en todos los estados del país (SEP, 1981, p. 18). Con la Mtra. Méndez se “..impulsó una política educativa sustentada en un principio humanista donde el centro y motor de los servicios fue el individuo, independientemente del grado de severidad o complejidad de su limitación” (SEP-DEE, 2010, p. 88).

En diciembre de 1978 asume el cargo de la DGEE la Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz quien permaneció como titular de esta dependencia durante 10 años (1978-1988), su gestión significó un:

Impulso renovador a la tarea educativa en torno a la atención de las personas “impedidas” y desarrolló una política educativa, para construir una sociedad igualitaria a través del fomento a la investigación como medio para transformar la práctica docente bajo los principios de normalización e integración (SEP-DEE, 2010, p. 89).

Cabe mencionar que, durante esta época, mientras la DGEE seguía organizándose, también apareció una nueva orientación pedagógica basada en la tecnología educativa. Este enfoque “incorporó los hallazgos y técnicas de la psicología, la comunicación y la teoría general de sistemas” (SEP-DEE , 2010, p. 92). Lo que proporcionaba al educador las herramientas de planificación y desarrollo a través de recursos tecnológicos con el fin de mejorar los procesos

---

<sup>4</sup> Proporcionaban una atención integral que implicó el trabajo articulado en conjunto de tres instancias del Gobierno Federal, las acciones estrictamente médicas fueron cubiertas por la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), las acciones de carácter pedagógico fueron cubiertas por la SEP a través de la DGEE y el apoyo administrativo estuvo a cargo del sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) (SEP-DEE, 2010, p. 107).

de enseñanza y de aprendizaje maximizando el progreso a través de objetivos específicos que determinaban el logro del aprendizaje (Maggio, 1995, p. 27).

Modelo que durante los 50 y hasta los 70 se apoyaba de la llamada instrucción programada, que de acuerdo con Dorrego:

...es una técnica de enseñanza autodidáctica que consiste en la presentación de la materia a enseñar en pequeñas unidades didácticas, seguidas de preguntas cuya verificación inmediata, si la respuesta es correcta, contribuye a afianzar el conocimiento adquirido, o si es incorrecta, conduce a la corrección del error. La presentación de la materia se realiza a través de programas, mediante libros, o máquinas de enseñanza (2011, p. 75).

Tecnología educativa que se aplicó para la programación de la enseñanza y el diseño curricular en nuestro país y en el subsistema de EE, a través de programas de estudio por objetivos conductuales, propiciando "...un diseño instruccional bajo una concepción lineal e individualista del aprendizaje [con una idea] de evaluación educativa sistemática lineal de insumo-proceso-salida-retroalimentación, además de una evaluación sustentada en técnicas psicométricas y por norma estadística" (SEP-DEE, 2010, p. 93).

En lo que respecta a los servicios de EE durante ésta década, cabe mencionar que se extendieron para la atención de atipicidades, acompañado de la institucionalización de las escuelas de perfeccionamiento <sup>5</sup> las atipicidades que se atendió fueron: Deficiencia Mental, Ceguera y Debilidad Visual, Inadaptación Social, Trastornos del Aparato Locomotor, Problemas de Audición y Lenguaje [...] Problemas de Aprendizaje Escolar (SEP-DEE, 2010, p. 100).

Cuándo la década de los 80 llegó, en el contexto internacional se promovieron: la creación de nuevos empleos, la mejora de las condiciones de industria, ampliacion las redes de comunicaciones, la mejora de los sistemas educativos y de protección social. Contexto internacional que sirvió de fundamento para la planeación de las políticas públicas y educativas de nuestro país, dentro del

---

<sup>5</sup> Estos centros educativos brindaron atención y educación a niños con alguna atipicidad "...desde 6 meses hasta 15 años de edad. Su objetivo consistió en promover un desarrollo integral, a través de un proceso educativo y rehabilitatorio" ( SEP-DEE, 2010, p. 100).

Plan Global de Desarrollo, lo que llevó a que el entonces Secretario de Educación Pública Lic. Fernando Solana, propusiera:

Que...el programa educativo del gobierno federal [ofreciera una...] educación básica a toda la población; [vinculando...] la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios socialmente necesarios; [mejorando con ello...] la atmósfera cultural, [...] del deporte; y [...] la eficiencia administrativa del sistema educativo. (SEP-DEE, 2010, p. 124).

El objetivo de ofrecer educación básica a toda la población, agrupo ocho programas prioritarios, donde el octavo estipuló atender la educación de la población “Atípica ” (SEP-DEE, 2010, p. 124-125), donde la DGEE tenía como prioridad otorgar educación a 110 mil niños y jóvenes con “alguna alteración orgánica, pedagógica o social”, lo que quedó plasmado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de febrero de 1980 y en el que se indicaba que la DGEE tenía que:

Proponer normas pedagógicas, contenidos y métodos para la educación especial; y difundir los aprobados; verificar que las normas pedagógicas, contenidos y métodos aprobados para está educación se cumplan en los planteles de la secretaria; formular disposiciones técnicas y administrativas para la organización, operación, desarrollo, supervisión y evaluación de los servicios... (SEP-DEE, 2010, p. 125).

Además dentro del reglamento de esta Dirección quedó establecido que, una de las tareas centrales era:

Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar la educación para niños y jóvenes atípicos que se impartía en los planteles especializados de la secretaria [y] la promoción y aprobación para el establecimiento de servicios de educación especial de los sectores público y privado destinados a la atención de niños y jóvenes atípicos (SEP-DEE, 2010, p. 125).

Asimismo, se tenía que llevar a cabo investigaciones para el desarrollo de la EE y el diseño y desarrollo de programas para la superación académica del

personal docente. Conjunto de tareas que fueron fundamentales para establecer las políticas educativas de EE.

En la década de los ochenta la DGEE se reorganizó en 1981 y quedó constituida por una Dirección General que coordinaba tres Direcciones: una Técnica, de Operación y Administrativa. Además del departamento de especiales adscrito a la DGEE.

Dirección General que tenía como funciones apoyar el establecimiento de servicios de EE en los sectores públicos y privados; promover el desarrollo de ésta en todo el país, supervisando que las normas establecidas se cumplieran; y coordinar el Departamento de Proyectos Especiales, que tenía como responsabilidad el asesoramiento a docentes e instituciones de EE.

En el caso de la Dirección Técnica, tenía como función:

[La] formulación de planes y políticas del sistema de educación especial; establecer el sistema de información y estadística de educación especial; evaluar el desarrollo de los programas y proyectos a corto, mediano y largo plazo para conocer sus progresos, desviaciones o incumplimientos y proponer correcciones ... (SEP, 1981, p. 23).

En el caso de la Dirección de Operaciones, tenía a su cargo organizar, evaluar y “controlar el desarrollo de actividades de los planteles, centros psicopedagógicos<sup>6</sup> y grupos integrados, según los planes y programas vigentes” (SEP, 1981, p. 24), también vigilaba la función de cada una de las escuelas privadas incorporadas, para que cada una de estas instituciones llevará a cabo las actividades de acuerdo con lo establecido en los planes y programación de estudio que establecía la SEP; también asesoraba y apoyaba las “...delegaciones generales y coordinaciones, en todo lo referente a interpretación de normas y problemas de funcionamiento del sistema de educación especial” (SEP, 1981, p. 24).

---

<sup>6</sup> Atendía alumnos de 2do. a 6to. grado con problemas de aprendizaje, de conducta, adaptación y lenguaje.

Finalmente, en el caso de la Dirección administrativa, tenía como funciones: “planear, organizar y coordinar la administración de los recursos humanos, materiales y financieros, así como la prestación de los servicios generales en la dependencia, conforme a las normas políticas, lineamientos y procedimientos de la Secretaría” (SEP, 1981, p. 26).

Ya durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, se planteaba resolver los problemas de la educación, a través del “...fortalecimiento de nuestro nacionalismo y reafirmación de nuestra autonomía” (DEP-DEE, 2010, p. 128). Visión de educación que promovía la formación integral de los docentes y el otorgamiento de los recursos necesarios para una educación a todos, incluyendo a las personas en condiciones desfavorables (DEP-DEE, 2010, p. 129).

Otro de los avances significativos que se logró durante este periodo fue la reconceptuación sobre los términos que se utilizaban para referir a las personas con discapacidad, ya que antes se utilizaban términos como anormales, atípicos, minusválidos, impedidos, inadaptados, incapacitados; términos que tenían un sentido peyorativo y perjudicial para su educación. Un cambio de denominación que llevó a que se hablara de “niños con dificultad”, para después generalizar a “...**niños, jóvenes o personas con requerimientos de educación especial**” (SEP-DEE, 2010, p. 129).

Terminología que se fortaleció a través del Reglamento Interno de la SEP en 1982, sin que se modificaran las tareas a la DGEE en este sexenio; quedando como una de las más importantes “...el trabajo con las familias de los alumnos con requerimientos de educación especial al priorizar la **orientación** de acuerdo con los programas de educación especial” (SEP-DEE, 2010, p. 129).

Ya para 1988 sale de la Dirección la Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz, quien es sustituida el Mtro. Salvador Valdés Cárdenas permaneciendo hasta 1989 y dando continuidad a lo realizado por su antecesora. Una de las acciones fundamentales y de proyección internacional del Mtro. Valdés fue la

realización del Encuentro Internacional de Educación Especial en Oaxtepec, Morelos.

...concentró el debate, análisis y reflexión en torno a temáticas de integración educativa de las personas con discapacidad, del proceso de adquisición de la lengua escrita, de la investigación como base para la innovación en EE, del síndrome por déficit de atención, la educación de la sexualidad y experiencias psicopedagógicas<sup>7</sup> ( SEP-DEE, 2010, p. 137).

Ese mismo año llega a la presidencia Carlos Salinas de Gortari, quien a través de su Plan Nacional de Desarrollo (PND) (1989-1994), impulsó el Programa Nacional para la Modernización Educativa, en el que se planteaba la necesidad de "...eliminar las desigualdades geográficas y sociales, a hacer más eficiente y de mejor calidad la enseñanza, integrar el proceso educativo al desarrollo económico, emplear modalidades no escolarizadas para ampliar la educación y a reestructurar la organización del sistema" (SEP-DEE, 2010, p. 132).

Dentro de los objetivos de dicho Programa la DGEE se mantenía como la instancia que coordinaba y administraba el subsistema de educación especial, no hubieron cambios en las tareas asignadas a la DGEE, sin embargo si centró su responsabilidad en organizar desarrollar y supervisar la educación especial que se impartía en las escuelas de educación especial para niños y jóvenes con alguna discapacidad dentro del Distrito Federal, así como diseñar y desarrollar programas de acuerdo con los lineamientos aprobados para la superación del personal directivo y docente de educación especial.

En esta década se hace un replanteamiento acerca de los servicios de la DGEE, que se deriva de la reestructuración de los servicios que se ofrecían, los cuales se clasificaron en dos grupos: el primero para "sujetos" que se consideraban con problemas de aprendizaje y la EE era para su integración a las aulas regulares, y normalización dividido en 4 áreas: deficiencia mental, trastornos visuales y auditivos e impedimentos neuromotores, el segundo grupo

---

<sup>7</sup> Es conveniente indicar que dicho análisis y reflexión sobre la IE, "...consolidó la esencia académica de la Dirección General de Educación Especial y el rigor de la investigación como pilar de la transformación de las prácticas educativas y escolares" (SEP-DEE, 2010, p. 137).

eran considerados como "...sujetos cuya necesidad de atención es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal" (SEP, 1981, p. 29) y las áreas atendidas estaban divididas de acuerdo con los problemas de aprendizaje y lenguaje y trastornos de la conducta, por lo que se ofrecieron servicios para la atención de las discapacidades ya mencionadas en las siguientes escuelas:

- ❖ Centros de Intervención Temprana (CIT)
- ❖ Escuelas de educación Especial para Deficiencia Mental
- ❖ Escuelas de educación Especial para Trastornos Visuales
- ❖ Escuelas de educación Especial para Trastornos de audición
- ❖ Escuelas de educación Especial para Impedimentos Neuromotores
- ❖ Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)
- ❖ Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE) (SEP-DEE, 2010, pp. 145-161).

Cabe mencionar que bajo la gestión del presidente Salinas, se inició la federalización de la educación en el país incluido el subsistema de EE, proceso que implicó el reordenamiento administrativo, de gestión y presupuestal del sistema educativo de nuestro país, ya que:

...los servicios de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) y de formación de Normalistas para la Educación Básica, Educación indígena y Educación Especial que operaban bajo la gestión del Poder Ejecutivo Federal, se transfirieron a cada una de las entidades de la federación (*Apud.* Acosta y Caricio, 2012, p. 24).

Proceso que se vio retrasado debido a los conflictos magisteriales en el país en 1989 y que estuvo acompañado de la caída del grupo de Vanguardia Revolucionaria y de su líder Jorge Junguitud Barrios. Lo que significó el arribo de un nuevo grupo de poder a la Dirección General del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE). A su vez, el gobierno priista en turno perdió gran fuerza dentro de las cámaras "...lo que impidió que como partido pudiera impulsar reformas constitucionales y legislativas necesarias para lograr este proceso de descentralización" (Acosta y Caricio, 2012, p. 23).

Cambio que llevó a que la federalización se concretara hasta mayo de 1992, con la firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Básica (ANMEB); el que fue firmado por el Gobierno Federal, el Gobierno de cada uno de los estados y el SNTE (SEP-DEE, 2010, p. 180).

En el caso del Distrito Federal (DF), este cambio no se dio de la misma manera que el resto de las entidades del país. Con el argumento de que éste tenía una condición de Capital Federal que lo ubicaba como “...un espacio geográfico que [debía] estar al margen de la influencia de los intereses particulares de cualquier estado...” (Acosta y Caricio, 2012, p. 28). Esto se debatió dado que para 1992 el gobierno perredista del DF empezó a promover la transformación de su régimen constitucional, político y administrativo, buscaba que éste fuera un estado con el mismo régimen constitucional y político que las demás entidades de la república. Sin embargo, hasta ese momento el gobierno del DF conservaba:

...un estatuto constitucional híbrido, entre lo que sería un estado, con plenos derechos, y los rasgos de la antigua dependencia del Ejecutivo Federal, que fue durante más de un siglo. Esta situación impone al gobierno del Distrito Federal una serie de severas limitaciones en diversos campos: en materia presupuestal, en las atribuciones de la Asamblea Legislativa, en los gobiernos locales, en la designación de algunas de las autoridades (Arnaut. En: Didriksson y Ulloa, 2008, p. 147).

Descentralización “...que a nivel nacional se vio acompañado por una ampliación de la Educación Básica, ya que ahora ésta incluía la educación preescolar y la educación secundaria” (Acosta y Caricio, 2012, p. 25). Reordenamiento federal que, como ya se indicó, se vio fortalecido por la modificación al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación.

## 1.2. Inicio y desarrollo de la Integración Educativa

La IE tiene sus orígenes en la década de los sesenta, cuando surge un enfoque que plantea una manera diferente de concebir la discapacidad, la cual se ha denominado “corriente normalizadora”, dicho enfoque “Defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los ámbitos escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración” (García *et al.*, 2009, p. 29).

El Concepto de normalización fue utilizado por primera vez por el danés Bank-Mikelsen y difundido por Wlof Wolfensberger en Canadá, quien lo define ésta como “...la utilización de los medios tan normativos como sea posible, acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona” (García *et al.*, 2009, p. 29).

Dicho planteamiento se vio reflejado en el llamado Informe Warnock (1978), donde, la normalización se constituyó como una concepción integradora de toda persona con discapacidad o problemas de aprendizaje, visión que es promovida tomando como base el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se trató de un concepto que refiere a: “...los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo” (García *et al.*, 2009, p. 48).

Informe Warnock en el que se planteó una nueva manera de pensar la educación para las personas con discapacidad, ya no se hablaba de niños deficientes que sólo podían recibir educación en las escuelas de EE, sino de eliminar dicha etiqueta, de mejorar condiciones sociales para su educación y de que no existieran dos planes de estudio (una para niños “normales” y otra para niños con discapacidad o problemas de aprendizaje), siendo éste uno de los logros más destacados de este planteamiento.

Con el Informe Warnock se dió inicio a una nueva manera de ver la educación y las políticas en que ésta se sustentaba. Lo que se fortaleció con la

Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y El Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. En el que se planteaba que a nivel mundial la educación debía estar inspirada:

...por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (UNESCO, 1994, p. III).

La conferencia Mundial sobre la Educación para Todos fue celebrada del 5 al 9 de marzo de 1990 en la ciudad de Jomtien Tailandia y que fue convocada:

...por los jefes ejecutivos del fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial siendo copatrocinada por 18 gobiernos y organizaciones (SEP-DEE, 2010, p. 173).

Un evento internacional que estuvo dirigido a educadores, gobiernos, directivos y profesionales de la EE, para la elaboración de Políticas y Estrategias para mejorar la educación en el mundo.

Movimientos de la IE que llevó a que el 9 de abril de 1992 se elaborara un documento titulado "Política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía", en el que se proponía un programa modelo de política enfocado a la rehabilitación e integración de las personas que "padecían minusvalía", dicho programa estaba adaptado a los progresos científicos, tecnológicos de la época y la política de la cual partía era de la vida de las personas en cada contexto y de las etapas del desarrollo de las mismas, por lo que establecía objetivos para las áreas de educación, salud, diagnóstico, tratamiento, protección social, económica y jurídica (SEP-DEE, 2010, p. 174).

Días más tarde, en Vancouver, "...un grupo de expertos elaboró, con auspicio de las Naciones Unidas, el documento resultado de un balance sobre el impacto y grado de cumplimiento del Programa de Acción Mundial para las

Personas con Discapacidad (PAMPD)” (SEP-DEE, 2010, p. 174), Documento en el que se destacó “...el tomar conciencia de que las personas con discapacidad conciernen y son responsabilidad de todos los individuos, organizaciones y gobiernos, como también la necesidad apremiante de dar respuesta a ellos en forma apropiada y eficaz (SEP-DEE, 2010, p. 175).

A nivel internacional se continuó el movimiento de la IE, lo que llevó a que en 1994 la ONU aprobara la resolución 48/96 donde se establecían las llamadas Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Éstas tuvieron gran importancia para el desarrollo de la IE, ya que a nivel internacional se destacaba el reto de afrontar las barreras y el concepto que la sociedad había creado desde años atrás a cerca de las personas con discapacidad, en ellas se estableció la diferencia entre los conceptos de discapacidad y minusvalía “...al fundamentarse las normas no solo en los valores de la igualdad de los derechos y tolerancia, sino también en las experiencia llevadas a cabo en distintos países” (SEP-DEE, 2010, p. 175).

En 1994, del 7 al 10 de junio, se reunieron en Salamanca España representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales con el objetivo de promover una “Educación para Todos”. Una conferencia en la que se formularon “...principios y políticas generales para impulsar la integración Educativa en todos los países convocados [a la vez que...] se diseñó un marco de acción específico con recomendaciones para el Modelo de Integración de los niños con necesidades educativas especiales” (SEP-DEE, 2010, p. 175).

En el contexto de este Marco de Acción, el término NEE se refiere a “...todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización” (UNESCO, 1994, p. 6).

Declaración de Salamanca que partió de la premisa de que cada niño tiene características diferentes y los sistemas educativos deben tomar en cuenta

todas las individualidades, en este sentido en el encuentro se defendió el enfoque de escuela integradora, donde se debía:

...reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

Esta declaración tuvo el papel de guía para que los gobiernos involucrados replantearan la idea de educación de las personas con discapacidad, al mismo tiempo que fue un referente para los trabajos aplicados en favor de las personas con NEE.

Un año más tarde en 1995 en la denominada “Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social” se estableció que los países debían asegurar oportunidades de educación en todos los niveles para las personas con discapacidad en ambientes integradores, tomando en cuenta las diferencias individuales y las situaciones particulares (SEP-DEE, 2010, p. 176).

Ya para 1996 fue publicado el informe que la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI rindió a la UNESCO el cual tuvo sus antecedentes en 1991, en la invitación que realizó la asamblea general de la ONU a Jacques Delors, en colaboración con un grupo de 14 personalidades del mundo de diversos medios profesionales. “[Comisión que...] se estableció oficialmente a principios de 1993 y propuso 6 orientaciones para la investigación, definiendo cómo abordar la tarea desde la mirada de los objetivos, individuales y sociales del proceso de aprendizaje” (SEP-DEE, 2010, p. 176).

Aquí se discutieron temas sobre los intereses de los países, sin embargo, fue hasta 1996 que se publicó la obra titulada “La educación encierra un tesoro” y que al igual que la declaración de Salamanca se convirtió en otro referente para todos los trabajos sobre política educativa. La aportación más importante del informe y de dicho texto fue la descripción de los cuatro pilares de la

educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.* (SEP-AFSEDF, 2011, p. 25).

Finalmente, ya para 1997 como producto del seminario final del Programa *Handicapped People in the European Community Living Independently in an Open Society* (HELIOS por sus siglas en inglés)<sup>8</sup> Educación se elaboró la Carta de Luxemburgo en la que se recuperan las experiencias tras tres años de la implantación de dicho programa:

...el cual produjo ejemplos de buenas prácticas sobre los valores y las filosofías del proceso de integración. [También] se identificaron las modalidades de buena cooperación entre la enseñanza ordinaria y la enseñanza especial, dentro de la óptica de la creación de una escuela para todos (SEP-DEE, 2010, p. 178).

Contexto de normas y políticas internacionales que llevan a que nuestro país instituya la IE durante el gobierno de Salinas de Gortari con el PND, en el que se incluye el Programa de Modernización Educativa. Programa con el que se buscó:

...enfrentar los retos en torno a la descentralización educativa, el rezago escolar y el analfabetismo, la cuestión demográfica, el cambio estructural, la vinculación entre los ámbitos escolar y productivo. [Y a la vez instituir...] una política que estimulara la práctica docente e impulsara las tareas de dirección, supervisión y evaluación [...] de los procesos de formación y actualización de los docentes (SEP-DEE, 2010, p. 179).

En dicho Programa se le asignaba al subsistema de EE la responsabilidad de atender y apoyar a niños y jóvenes de 0 a 20 años de edad con dificultades para desarrollar adecuadamente sus capacidades en el sistema regular, así como apoyar su escolarización en el sistema educativo regular. Modernización educativa que se operó con dos modelos de atención: el primero, en el medio rural para mejorar las condiciones de los alumnos con NEE; y, el segundo,

---

<sup>8</sup> "El programa HELIOS tenía como objetivo promover una plataforma de cooperación entre los Estados miembros y estimular los intercambios en los ámbitos de la integración económica y social, la igualdad de oportunidades y la vida independiente de las personas con discapacidad" (Discapnet, *n.d.*, párr.1).

dirigido la IE de todo niño o joven que tuviera posibilidades de ser integrados a las aulas regulares.

El programa incluía un documento llamado Hacia un Nuevo Modelo Educativo, en el que se establecía la reformulación del marco conceptual de la educación mexicana, lo que se concretó con la firma del ANMEB. Acuerdo que pone las bases para la reorganización administrativa y de gestión del sistema educativo de nuestro país (SEP-DEE, 2010, p. 180).

Otro hecho que marcó dicha reestructuración en la educación fue la reforma al artículo 3° constitucional en el cual se estableció “la obligatoriedad de la educación secundaria, que al ser legislada conforma con la educación primaria, la Educación Básica; [...] la obligatoriedad se amplía a 9 años de escolaridad” (SEP-DEE, 2010, p. 183).

En ese mismo año en el mes de junio, debido a los cambios que se venían dando dentro del sistema educativo, se promulga la Ley General de Educación que sustituye a la Ley Federal de Educación, hecho de gran importancia para la EE por dos razones: la primera es que las personas con discapacidad por primera vez son reconocidas en la distribución presupuestaria del gasto público y la segunda porque se ponía mayor énfasis respecto a la orientación educativa de las personas con discapacidad.

La Ley General de Educación que marcó un avance significativo en el gobierno de la república, ya que está daba respuesta a la exigencia social de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes por lo que se legisló:

...que esta población recibiera educación a través de un proceso de integración educativa, en el marco de la reorientación del Sistema Educativo Nacional. Al mismo tiempo, el marco jurídico educativo enfatizó situar la importancia y relevancia de la acción pedagógica, la gestión escolar y la comunidad educativa (SEP-DEE, 2010, p. 183).

Tales cambios en el sistema educativo mexicano se concretan hasta 1994, cuando realmente se da el cambio de enfoque de la EE a la IE, lo que se ve acompañado de la transformación de la DGEE a la DEE como instancia dependiente de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos del Distrito Federal, publicando dichos cambios en los Cuadernos de Integración Educativa, referente base para los docentes de apoyo y regulares que trabajaban con los alumnos con discapacidad (SEP-DEE, 2010, p. 184).

Con dicho proceso de transformación se buscó que los servicios educativos estuvieran apegados a la política de la IE, lo que lleva a que se creen los Centros de Atención Múltiple básico y laborales (CAM) y las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas últimas base para lograr la IE de niños con discapacidad a las escuelas regulares, promoviendo una educación abierta a la diversidad. Se trataba de.

La instancia técnico operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia (SEP, 2002, p. 19).

Como complemento se crea las Unidades de Orientación al Público (UOP), instancias de los servicios de EE: "...encargado de orientar a los padres de familia, a los maestros y maestras y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa" (SEP, 2002, p. 22).

Además, en Educación Preescolar, se crean los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), cuyo propósito era: "...proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo..." (SEP, 2002, p. 22).

Ya para 1995 el Sistema Nacional para el Desarrollo integral de la Familia (DIF como se conoce por sus siglas) formuló el *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*, en el que la

prioridad fue la promoción de la integración social de las personas con discapacidad y su incorporación al desarrollo del país, para garantizar el respeto y ejercicio de sus derechos humanos, políticos y sociales. Dentro del marco de dicho programa se realizó el Primer Registro Nacional de Menores con Discapacidad, registro se realizó con el apoyo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y que tenía como objetivo conocer cuántos niños con discapacidad había en el país y con ello establecer las acciones necesarias para apoyar su IE (SEP-DEE, 2010, p. 185).

En el siguiente periodo presidencial (1995-2000) de Ernesto Zedillo se diseñó la política educativa nacional a través del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, con el que se buscó "...consolidar las innovaciones que estaban en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" (SEP-DEE, 2010, p. 186).

Para llevar a cabo esta política educativa fueron presentados argumentos en el diagnóstico de la educación básica, donde se reflejó que, a pesar de las reformas realizadas, había problemáticas aún presentes en el sistema educativo en tres aspectos:

- a) la inasistencia a la escuela de un número importante de niños entre 6 y 14 años de edad; b) la notable deserción escolar, y; c) las marcadas diferencias entre los distintos estados de la federación respecto a los altos índices de abandono escolar y la población que nunca había podido asistir a la escuela (SEP-DEE, 2010, p. 186).

Rezago educativo que orientó las acciones del Programa de Desarrollo Educativo de ese sexenio el cuál se concentró en impulsar la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación, siendo prioridad el apoyar y atender a los grupos más vulnerables, tales como las personas con discapacidad.

Dentro de ésta política educativa, en el Plan Nacional Desarrollo 1995-2000 se destacó la importancia de la EE, dando "...mayor énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas, como parte

de las acciones educativas orientadas a la equidad” (SEP-DEE, 2010, p. 186). Y se ratificó la idea de que las personas con discapacidad tenían el pleno derecho de obtener un servicio que les permitiera acceder a la educación básica.

Políticas educativas que llevaron a que la DEE tuviera que enfrentar en la Ciudad de México nuevos retos y una reestructuración. Es decir se tuvo que ampliar la cobertura de los servicios de EE e identificar el tipo de recursos y estrategias que favorecieran la IE en las aulas regulares y en los CAM; tomando como fundamento lo establecido en la reforma al artículo 3ro. constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, sobre todo lo que se establecen en el artículo 41, en el que se enfatizó que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. [La cual] procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esta integración procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (SEP, 1993, p. 48).

Respecto a la reestructuración de la DEE, se reconoció que esta institución es la encargada de hacer los proyectos y programas y estrategias para llevar a cabo la IE de los niños con NEE, por lo que la estructura se conformó en 4 áreas: Subdirección de Integración Programática, Subdirección de Operación, Subdirección de Administración y Personal y Subdirección de Apoyo Técnico Complementario.

Cambio en el enfoque educativo y las políticas del sistema durante los años noventa, que modificaron por completo la visión que se tenía de la discapacidad, lo cual llevo a fortalecer su fundamento teórico y propuesta metodológica. Sobre todo, porque se estableció que todos los niños

independientemente de sus características y condiciones, tienen derecho a recibir: "...formación educativa, con base en el currículum básico, [...] para satisfacer sus necesidades de aprendizaje" (SEP-DEE, 2010, p. 198).

Un concepto que fue fundamental para impulsar la IE es el de NEE, las que presenta un alumno cuando: "...en relación con sus compañeros, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículum, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos [...] para que se logre los fines y objetivos educativos" (SEP-DEE, 2010, p. 199).

IE que tomó cuatro principios para la operación y desarrollo de los servicios educativos, los cuales son: *normalización* que "implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales:

1. Una buena calidad de vida.
2. El disfrute de sus derechos humanos.
3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades" (García *et al.*, 2000, p. 43).

El de *Integración* en el que se plantea que: "...las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación" (García *et al.*, 2000, p. 44); el de *sectorización* que involucra el que: "...todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven" (García *et al.*, 2000, p. 44); y el de *Individualización* que refiere "...la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares (García *et al.*, 2000, p. 44).

Principios que se derivan del fundamento filosófico:

- ❖ Respeto a las diferencias: hace referencia a “aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal” (García *et al.*, 2000, p. 42).
- ❖ Igualdad de oportunidades: “Una persona con discapacidad al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos una educación de calidad” (García *et al.*, 2009, p. 42).
- ❖ Escuela para todos: “... cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, no solo en garantía sino también en calidad” (García *et al.*, 2009, p. 42).

El procedimiento para llevar cabo la integración era un proceso que iba desde la identificación de niños con NEE, hasta la realización de una evaluación psicopedagógica que permitiera tener una clara idea de cuáles eran las necesidades educativas de los alumnos que presentaban discapacidad, problemas de aprendizaje o capacidades y aptitudes sobresalientes (García *et al.*, 2009, p. 77).

Dicho proceso, llevaba a que se establecieran los tipos de apoyo que cada uno requiere para cumplir con los objetivos, lo que se lograba a través de las adecuaciones curriculares, que significaban el conjunto de acciones estratégicas:

...de planificación y actuación docente para atender las diferencias individuales de los alumnos. Su objetivo fundamental es brindar apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas adecuaciones deben responder y estar al servicio de las formas individuales de aprender de los alumnos (Fernández, 2009, p. 171).

Adecuaciones curriculares que podían ser de tres tipos:

- Adecuaciones curriculares de acceso: [...] aquellas modificaciones o provisión de recursos técnicos especiales, materiales o de comunicación para facilitar el acceso al currículo regular o adaptado.
- Adecuaciones curriculares no significativas: [...] acciones [...] del docente que no modifican sustancialmente la programación del currículo oficial.

- Adecuaciones curriculares significativas: comprenden la eliminación o aumento de contenidos y objetivos esenciales en el desarrollo de diversos ámbitos de aprendizaje, así como la modificación de los criterios evaluativos (Fernández, 2009, p. 172).

Y que llevaban a la elaboración del Documento Individual de Adecuación Curricular. Documento donde se establecía cuáles eran los apoyos requeridos por los alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje (SEP-DEE, 2010, p. 215).

Sin embargo, a finales de los años 90 y principios del milenio, se empezó a cuestionada la IE, por la manera como se venía desarrollando en un gran número de instituciones educativas, ya que no llevaba a la inclusión de los niños integrados, además de que se les etiquetaba con el concepto de NEE, un momento de cambio que llevó al tránsito de la EI.

### **1.3. El tránsito de la integración Educativa a la Educación Inclusiva**

Con el inicio del nuevo siglo llegó también un nuevo milenio, acontecimiento que se vio acompañado de un cambio de sentido en la Educación para Todos como política educativa internacional, que “Generó múltiples iniciativas e inyectó recursos humanos y financieros, orientados a la creación de un clima favorable a la innovación y la experimentación” (SEP-DEE, 2010, p. 224).

Punto de arranque que se vio sustentado por el Foro Mundial sobre la Educación, donde se realizó un análisis de la situación de la educación básica en más de 180 países, para determinar cuáles habían sido sus avances desde 1990, dentro de la llamada Educación para Todos. Esto también permitió definir estrategias para el futuro, lo cual llevó a que los participantes propusieran que:

adoptara un “enfoque holístico” de la integración<sup>9</sup> que incluyera explícitamente este objetivo en la concepción de los sistemas de rendición de cuentas y financiación y que lo reforzara mediante una legislación que autorice y proteja esa política. Se debe capacitar a los docentes en pedagogías que tengan en cuenta las diversas necesidades de aprendizaje mediante múltiples estrategias pedagógicas, programas de estudios flexibles y evaluaciones continuas (UNESCO, 1994, p. 19).

Evento internacional en el que además se promovieron:

...un compromiso colectivo para garantizar una educación de calidad con miras al año 2015, mediante la implantación, en las políticas educativas públicas nacionales, de acciones para la mejora de la cobertura en educación inicial y para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y los niños en la educación básica, con énfasis en la atención de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, excluidas por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales (SEP-AFSEDF, 2011, p. 26).

Esto llevó a que del 6 al 8 de septiembre del 2000 se realizara la Cumbre del Milenio, en la que se reunieron 191 países con la participación de 147 jefes de estado en la sede de la ONU. Cumbre que derivó la “Declaración del Milenio”, en este documento, los países reafirmaron su compromiso con la ONU para lograr un mundo más próspero, justo y pacífico con miras hacia el año 2015 (SEP-DEE, 2010, p. 224).

Con esta cumbre se pretendió discutir temas de interés universal en torno a: “...la dignidad humana, la equidad y la justicia social como principios fundamentales para intervenir de manera directa, de forma integral y consistente desde diversos frentes en las problemáticas generadas desde la década anterior” (SEP-AFSEDF, 2011, p. 26). Lo que quedó plasmado en los “Objetivos de Desarrollo del Milenio”, los cuales sirvieron como eje para trabajar en las políticas educativas, reafirmar la responsabilidad de las naciones, respetar y defender los principios de dignidad humana, igualdad y

---

<sup>9</sup> Ciertamente es que en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, aún no se habla de inclusión educativa; sin embargo, Booth y Ainscow ya venían impulsando este cambio de enfoque que rápidamente se instituyó en la mayoría de los países que participaron en este evento (UNESCO, 2000, *pass.*).

equidad, dentro de un marco ético y político, sin embargo en el ámbito educativo el compromiso fue instituir la EI:

...como un medio para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, [poniendo el énfasis] en la protección de los grupos vulnerables para acceder a una escolarización básica, como derecho inalienable de todos los sujetos, independientemente de la condición que acompañara su existencia (SEP-AFSEDF, 2011, p. 27).

Dichos objetivos fueron las primeras líneas en las se habla de la inclusión como enfoque educativo de los países participantes. En marzo de ese mismo año en la Gran Bretaña se publica el “Índice de Inclusión, Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas” INDEX (como mejor se le conoce), en el que Booth y Ainscow, integran:

Un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Está orientado a construir comunidades escolares colaborativas centradas en la promoción de mejores niveles de logro educativo en el alumnado. [...] convoca a los docentes y a otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, además de ayudarles a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas, para incrementar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas, al reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Su esencia radica en crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas (SEP-AFSEDF, 2011, p. 27).

INDEX que representa el cambio hacia la Educación Inclusiva (EI), enfoque que critica a la IE a nivel internacional, en una búsqueda por dejar atrás dicho modelo educativo, sustituyendo el concepto de NEE por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), para referir “...las dificultades que experimenta cualquier alumno. Se considera que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos...” (SEP-AFSEDF, 2011, pp. 28).

Para el año 2004 la UNESCO publica el Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva<sup>10</sup>, donde establece un conjunto de “...experiencias internacionales [...] donde se identifican algunos de los principios [...] que orientan las prácticas inclusivas en una amplia variedad de contextos...” (SEP-AFSEDF, 2011, p. 29).

Unos años atrás, nuestro país propuso a la Asamblea general de las Naciones Unidas crear un comité especial para que éste, se encargara de preparar una convención internacional para proteger los derechos de las personas con discapacidad, la petición tuvo respuesta, y desde el año 2002 hasta el año 2006 el comité se reunió 8 veces para redactar la convención, sin embargo fue hasta el 13 de diciembre de 2006 que la Asamblea General aprobó “La convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” la que en el Artículo 24 enfatiza:

...los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria (SEP-AFSEDF, 2011, p. 30).

Este documento también señala uno de los ejes de la educación inclusiva son los ajustes razonables entendidos como:

...las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (SEP-AFSEDF, 2011, p. 30).

Este documento es de gran importancia porque se considera un referente universal porque proyecta la reformulación de políticas educativas en los países, ya que la esencia de este documento es la educación inclusiva.

---

<sup>10</sup> Este documento tiene la intención de orientar a los sistemas educativos hacia el modelo de inclusión, pero con experiencias previas internacionales partiendo de la premisa de que la educación inclusiva surge al reconocer a la educación como uno de los derechos principales de toda persona, ya que si es reconocido esto, se puede construir una sociedad más justa (SEP-AFSEDF, 2011, p. 29).

Dentro del marco nacional la EI como enfoque se instituyó para el año 2000, lo que se ve acompañado de la llegada a la presidencia Vicente Fox, con él se promovieron nuevas políticas educativas, las cuales quedaron contenidas en el “Programa Nacional de Educación 2001-2006” (PNE), en el que se establecieron como objetivos estratégicos para la educación básica: justicia educativa y equidad, calidad del proceso y logro educativos, y la Reforma de la gestión institucional, dentro del objetivo de Justicia educativa y equidad está inmersa la educación especial ya que se le daría seguimiento y evaluación a través de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica” (SEP-DEE, 2010, p. 232).

Para ello, una de las primeras acciones del Gobierno panista, para la atención de las personas en situación de exclusión, fue la promulgación del “Acuerdo para la Creación de la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad”, con el que se buscó promover la integración de las personas con discapacidad para lograr su bienestar social, educativo e igualdad de oportunidades.

Por otro lado para dar cumplimiento a lo establecido en el PNE se elaboró el “Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa”, en el que se establecía la ruta para promover la integración y formar una sociedad incluyente consciente de que todos los ciudadanos sea cual sea su condición tienen derecho a una vida digna.

En los primeros años de este milenio aún se trabajaba en el marco de una educación inclusiva, enfoque educativo que llevó a que en junio de 2003 se promulgara la “Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación” en la cual se expone que la discriminación o exclusión anula los derechos de igualdad de oportunidades de las personas en vulnerabilidad o condición económica y social decadente.

En el año 2005 se publica la “Ley General de Personas con Discapacidad” en el diario Oficial de la Federación, Ley en la que se reconocen los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país, con el objetivo de dar las

primeras bases para la inclusión de las personas con discapacidad en sus diferentes ámbitos de vida. En ésta se definía al Subsistema Educación Especial como:

El conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas con algún tipo de discapacidad para favorecer su desarrollo integral y facilitar la adquisición de habilidades y destrezas, que les capacitan para lograr los fines de la educación (SEP-DEE, 2010, p. 234).

Con la promulgación de dicha Ley, se crea el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, esto con el objetivo de promover bases para la inclusión de esta población, así como asegurar el cumplimiento de sus derechos.

Dentro de esta política educativa que buscaba consolidar en nuestro país la DEE cuya titular era la Lic. Norma Patricia Sánchez Regalado, quien asumió los compromisos para asegurar los apoyos necesarios para promover una educación para todos, impulsó una educación centrada en la diversidad en la que se diera una mejor atención de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos incluidos en las aulas regulares. Para ello buscó mejorar la calidad de los servicios de los CAM y las USAER<sup>11</sup> y con ello buscar abatir todo tipo de exclusión social o rezago educativo.

En el año 2001, con la gestión de la Lic. Sánchez Regalado, se instituye cabalmente la EI como enfoque teórica-pedagógica para garantizar una escuela para todos, lo que se difunde hasta el año 2003, cuando la DEE publica el cuadernillo “Educación Especial en el Distrito Federal, Calidad con Equidad. Una Escuela para Todos”. Material que formó parte de “...un conjunto de estrategias, recursos especializados puestos a disposición del sistema educativo en la aspiración de que todos los alumnos pudieran acceder al

---

<sup>11</sup> Recordemos que para esas fechas aún no se creaban las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI por sus siglas. Esta unidad brinda un “...servicio educativo especializado que garantiza una educación de calidad con equidad, surge del resultado en la evolución que transforma a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para hacer frente a la exigencia por una Educación Inclusiva y los cambios que el actual contexto de la política pública intersectorial demanda a la institución” (SEP-DGOSE, 2014, p. 6). Unidades que en realidad sólo están funcionando en la Ciudad de México y que además absorbieron los CAPEP.

currículo de la educación básica” (SEP-DEE, 2010, p. 239). Material en el que se: “Explicitó en un documento oficial, el tránsito del proceso de integración educativa a los principios de la inclusión. Esto es, construir una escuela donde se eduque con calidad haciendo énfasis en la equidad” (SEP-DEE, 2010, p. 239) y que la DEE tomó como guía para el desarrollo de sus actividades. En éste se resaltó la importancia de los principios de equidad y justicia, ya que las políticas educativas de la DEE se establecieron bajo la idea de que: “...todos los seres humanos necesitan condiciones idóneas para vivir y desarrollarse sin distinción de raza, género, sexo, religión, condición psicológica o física...” (SEP-DEE, 2010, p. 239).

De hecho, los primeros seis años del nuevo milenio fueron un duro proceso de transformación para la DEE, orientado a concretar dentro de nuestro país los postulados de la “Política Educativa Internacional de Inclusión Educativa”, la que traía consigo un fuerte compromiso institucional con el fin de garantizar educación a todos los niños con y sin discapacidad.

Con el cambio sexenal que lleva (de manera fraudulenta) a Felipe Calderón a la presidencia, se formula el “Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012” (PND), en el que el Gobierno Federal asume “la igualdad de oportunidades” como principio fundamental de las políticas educativas en el país. PND del que derivó el “Programa Sectorial de Educación 2007-2012” de la SEP, donde se pone como énfasis: “...las metas de cobertura y calidad educativa, de desarrollo tecnológico, de prosperidad y equidad entre regiones, de competitividad y de transparencia” (SEP-AFSEDF, 2011, p. 35),

Éste se vio acompañado de la promulgación de la “Ley General para la Inclusión de la Personas con Discapacidad”, el que fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011. Ley en la que se establecen las condiciones en las que el Estado debe promover, proteger y asegurar los derechos humanos de las personas con discapacidad, buscando que se logre su plena inclusión a la sociedad; y la que en su artículo 12 establece que: “...la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles,

centros educativos, guarderías o el proveniente del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (SEP-AFSEDF, 2011, p. 37).

Para responder a dichas políticas educativas la DEE tomó:

...la responsabilidad compartida de contribuir en la construcción de ambientes inclusivos para lo cual contempla en su Programa General de Trabajo 2008-2012 [y una] transformación de la gestión para elevar la calidad educativa, en beneficio del logro educativo, a partir del cumplimiento de [...] objetivos estratégicos, [...] que fueron proyectados por la DEE bajo los principios de alineación y sinergia, en torno a las proyecciones del Gobierno Federal en materia de Educación, en las de la SEP en su Programa Sectorial de Educación 2007-2012... (SEP-AFSEDF, 2011, p. 38).

A partir de esto la DEE asumió el compromiso de lograr la plena inclusión de todo alumnos que se encuentre en condiciones vulnerables, a la vez que se planteó el apoyar e impulsar prácticas escolares que eliminaran todas las BAP que enfrentan los alumnos y con ello hacer realidad el modelo de EI para todos y en este sentido este modelo fue considerado como: “...un proyecto educativo y de transformación social, como respuesta a una realidad imperante en la sociedad y [...] concretamente en las aulas, con un nuevo modo de entender la educación y por lo tanto, de entender a la escuela” (SEP-DEE, 2010, p. 247).

Para fortalecer lo antes indicado en el marco de la EI, la DEE promovió dos acciones dentro de la institución: la primera fue la transformación del modelo de gestión, lo que implicaba poner énfasis en el desarrollo de la propuesta curricular vigente a nivel nacional, fortaleciendo el trabajo que se realizaba en los CAM y en las USAER; transformación del modelo de gestión que operó bajo el enfoque de la Plan Estratégico de Transformación Escolar<sup>12</sup>, en el que determinaban las condiciones para la planeación del trabajo de dichas instituciones. Modelo de gestión que se concretó en agosto de 2009, como la

---

<sup>12</sup> Hace referencia a “Los contenidos de la planeación que realizan las escuelas [y] van enfocados al fortalecimiento de la práctica pedagógica en función de las necesidades educativas de los alumnos, a la mejora de la organización, administración y formas de vinculación de la escuela con la comunidad;...” (SEP, 2006, p. 14).

publicación del Modelo de Atención de los Servicios Educativos de Educación Especial (MASEE<sup>13</sup>), como resultado de la:

...experiencia y aprendizaje que hacen posible proyectar un camino diferente, orientado hacia el fortalecimiento de la Escuela para Todos en el marco de la Atención a la Diversidad y bajo los principios sustantivos de la Educación Inclusiva. [Y] refleja la síntesis de una memoria colectiva, la diversidad de hechos, la multiplicidad de testimonios, pero fundamentalmente, conciencia histórica que detona la redefinición del proceso de atención de los sujetos; es decir, implica permeabilidad al cambio y transformación en su vinculación con la cultura, la sociedad, la economía, la tecnología y con la política. (SEP-AFSEDF, 2011, pp. 39-40).

La segunda acción llevada a cabo provino de la implementación del MASEE en el Distrito Federal y la apertura del nivel de educación secundaria en los CAM “...como una oferta educativa para fortalecer la formación integral de los alumnos con discapacidad y retos múltiples” (SEP-DEE, 2010, p. 248), priorizando la formación de competencias para la vida y para el trabajo.

A partir del impacto que tuvo la “Reforma Integral de la Educación Básica”, los principios de la EI, el Modelo de Gestión, la implantación del MASEE en los CAM y las USAER y la apropiación del concepto BAP; la DEE reorganizó sus tareas educativas, lo que lleva a que en el 2010 la estructura quedara de la siguiente forma:

- ❖ Dirección
- ❖ Subdirección de Operación pragmática:
  - Departamento de Planeación, Programación y Evaluación
  - Departamento de Relaciones Interinstitucionales
  - Departamento de Control Escolar
- ❖ Subdirección de Operación
  - Departamento de Gestión de Servicios
- ❖ Subdirección de Administración Personal
  - Departamento de personal

---

<sup>13</sup> El que sólo se implantó en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México.

- Departamento de Carrera Magisterial
- Departamento de Recursos Financieros
- Departamento de Recursos Materiales y Servicios
- ❖ Subdirección de apoyo técnico complementario (SEP-DEE, 2010, p. 258).

Marco de la EI que llevaron a que se diera continuidad la oferta educativa de los CAM Básico y Laboral y el CAM de tiempo completo, así como de las USAER que empezará a fundamentar su trabajo con base en el concepto de BAP. Parte de los servicios de EE fueron los Centros de Recursos de Información y Orientación (CRIO), cuyo objetivo fue proporcionar a los docentes y padres de familia las herramientas y estrategias innovadoras en el ámbito de la atención educativa a personas con discapacidad y como uno de los servicios pioneros de este nuevo enfoque de la EE. Logros que llevaron a que la SEP-DEE afirmara que la EI:

[Representaba...] una forma distinta de abordar la educación y sienta las bases para el desarrollo del modelo social en los procesos pedagógicos. Dicho modelo juega un papel muy importante en la atención de personas con discapacidad, al comprender y reconocer a esta última, desde una perspectiva distinta cuando se abordan las prácticas pedagógicas principalmente porque se amplían las expectativas de aprendizaje de los alumnos (2010, p. 261).

A modo de conclusión se puede afirmar que partir del análisis del proceso de transición y transformación de la IE a la EI, se dio un cambio de pensamiento en los servicios de EE y de educación regular respecto a lo que debe ser la educación de las personas con discapacidad; sin embargo, es necesario reconocer que aún hay mucho por hacer, pues el desarrollo de las políticas educativas y la reorganización de los servicios no han logrado cumplir con lo establecido en este enfoque y en la mayor parte de las institución de educación regular, no se cumple con lo que debiera ser dicha EI.

## **CAPÍTULO 2.**

### **EL SÍNDROME DE DOWN**

La escuela es el lugar donde los alumnos adquieren los conocimientos necesarios para potenciar al máximo sus habilidades y estilos de aprendizaje, sin embargo dentro de este contexto los niños con discapacidad intelectual tienen necesidades educativas específicas debido a que es: "...una discapacidad que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal expresada en las habilidades manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas" (Luckasson *et al.*, *apud.* Font. En: Sánchez-Cano y Bonals, 2005, p. 421).

Discapacidad intelectual en la que se les ha ubicado a los sujetos con Síndrome de Down (SD), ya que la alteración cromosómica que los caracteriza deriva en que presentan un retraso en el desarrollo intelectual, que hoy día ya no es determinante, pues se ha encontrado que los sujetos con este síndrome tienen un alto potencial para adquirir conocimientos y competencias que les permiten lograr su autonomía.

Claro está que para ello se requiere que reciban educación: desde una estimulación temprana hasta una capacitación laboral para que aprendan un oficio y se incorporen a realizar un trabajo de acuerdo a sus potencialidades intelectuales y físicas. Proceso educativo que tiene como requerimiento fundamental para las personas los docentes, familia o personas a su cuidado, conocer y comprender la especificidad de la discapacidad.

Para elaborar una explicación sobre lo antes indicado, el presente capítulo se divide en seis apartados: un primero donde se trata "Historia de su estudio", apartado donde se presentan datos históricos que precisan cómo se fue desarrollando el conocimiento sobre esta discapacidad; un segundo titulado

“Etiología”, en el que se precisan las causas genéticas que dan origen a esta discapacidad; un tercero donde se explica la “Tipología”, precisando lo que caracteriza a cada uno de los tres tipos de trisomía (por mosaico, libre o regular y por translocación); un cuarto donde se explica cómo se llega al “Diagnóstico” de esta discapacidad; un quinto denominado “Tratamiento” donde se hace énfasis en la estimulación temprana como la acción más efectiva para la educación y la vida de las personas con SD; y un sexto y último titulado “Intervención educativa” donde se explica el qué hacer para dar inicio de manera consciente y cuidadosa para lograr una buena intervención educativa con niños con este síndrome.

Información teórico-conceptual que me permite comprender todo lo que está vinculado con la discapacidad que presenta el caso objeto de mi investigación y que me permite tener claridad sobre los aspectos fundamentales que se deben tomar en cuenta cuando se pretende realizar una intervención educativa con un sujeto con SD.

## **2.1. Historia de su estudio**

El dato más antiguo que se tiene sobre el SD, es el de un cráneo de varón del siglo VII, en el que se muestran anomalías y características propias de este síndrome. También se dice que hay pinturas y esculturas que muestran a niños con estas.

Sin embargo, el primer informe documentado sobre un niño con este síndrome es el que elaboró el psiquiatra francés Étienne Esquirol en 1838. Información que aparece en su libro *Des maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique* en el apartado que denominó “Idiocy”, donde describió a un niño y algunos otros pacientes con características de: talla baja, cuello corto, alteraciones en extremidades y retraso mental (Giovagnoli, 2014, p. 11).

Años más tarde en 1846, durante una conferencia el médico francés Édouard Séguin que trabajó con niños mentalmente discapacitados, también describió a

un paciente con rasgos similares, padecimiento que denominó “cretinismo o idiocia furfurácea” (Giovagnoli, 2014, p. 11).

Los datos ya mencionados fueron antecedentes de gran importancia para el estudio e historia éste síndrome, sin embargo fue hasta 1866, cuando el médico Británico John Langdon Down “...descubrió por primera vez este síndrome como un cuadro clínico con entidad propia un síndrome que posteriormente llevaría su nombre” (Corretger *et al.*, 2005, p. 4).

En ese momento Langdon Down trabajaba como director del *Asilo Earlswood*, que era para retrasados mentales. Institución donde realizaba estudios a los pacientes para clasificar la discapacidad intelectual, estudios que lo llevaron a darse cuenta que un grupo de pacientes presentaban las mismas características físicas e intelectuales; esto lo llevó a ubicar estas anomalías como un “retraso en el desarrollo normal” a los que denominó “niños inacabados” o “mogoles” término que retomó de la teoría de la evolución postulada por Charles Darwin, debido a que estos niños padecían lo que era un retroceso en la evolución humana o que era producto de infecciones, alcoholismo y hasta tuberculosis (Corretger *et al.*, 2005, p. 4).

Fue hasta el año 1909, que a través de observaciones se empezaron a mencionar como posibles causas del SD: la edad de la madre y ser el hijo menor en una familia, supuestos que aún no se habían demostrado de manera fehaciente.

En 1930 se realizaron los primeros estudios genéticos, con los que se formuló la teoría de que una de las posibles causas del SD era de origen cromosómico, lo que en ese momento no pudo demostrarse en su totalidad por falta de recursos tecnológicos que permitieran realizar un análisis cromosomático. Con el tiempo y casi tres décadas después (en 1956), Hin y Levan (miembros del instituto de genética de *Lound Suecia*), pudieron demostrar que las células germinales del ser humano poseen 46 cromosomas. Conocimiento que en 1959 permitió que los médicos Lejeune, Gautrier y Turpin demostraran que el SD es producto de una alteración cromosómica. Para ello “...describieron [a] 5

niños y 4 niñas con discapacidad intelectual [quienes tenían] 47 cromosomas en el cultivo de fibroblastos, siendo un acrocéntrico pequeño el cromosoma extra” (Díaz, Yakuyama y Castillo Del, 2016, p. 290); evidencia que llevó a que afirmarán que el origen del cromosoma 47 era causado “...probablemente una falta de disyunción [de los cromosomas...], que por lo tanto ésta era la razón por la que la frecuencia del padecimiento aumentaba con la edad materna” (Díaz *et al.*, 2016, p. 290).

Ya para 1958, Lejeune y Jacobs “...descubrieron por separado el origen cromosómico del síndrome con la presencia de un tercer cromosoma 21. Fue entonces cuando el SD pasó a considerarse como un síndrome genético” (Corretger *et al.*, 2005, p. 4). Descubrimiento que no se denominó como trisomía 21, sino como trisomía en el grupo G, debido a que las técnicas de estudio de los cromosomas en ese momento se ordenaban por su tamaño en 7 grupos cada uno con una literal (A, B, C, D, E, G). Del grupos A eran los mayores y los grupos G eran los menores (Corretger, 2005, p. 5).

Hasta ese momento el SD era mejor conocido como mongolismo, “...por las similitudes faciales de estos individuos con las razas nómadas del centro de Mongolia” (Basile, 2008, p. 15), sin embargo Basile indica que para 1960 un grupo de científicos, entre los cuales se encontraba un familiar de Langdon Down, propusieron cambiar la denominación de mongolismo a la de SD, en honor a la persona que lo descubrió. Año en el que la convención de Denver estableció que la falla genética se encuentra ubicado en el par 21, hecho que condujo a que Lejeune propusiera como alternativa llamarlo Trisomía 21, sin embargo fue hasta 1965 que la Organización Mundial de la Salud (OMS) hizo el cambio, porque además la delegación de Mongolia expresó que la denominación de mongolismo resultaba ofensivo para su país cultura.

## **2.2. Etiología**

Para comprender lo que implica la etiología del SD, lo primero es partir que: “[Se trata de...] una alteración cromosómica y la causa principal de

discapacidad intelectual en todo el mundo [...] con una frecuencia de 1 en 650 recién nacidos vivos” (Díaz *et al.*, 2016, pp. 289-290).

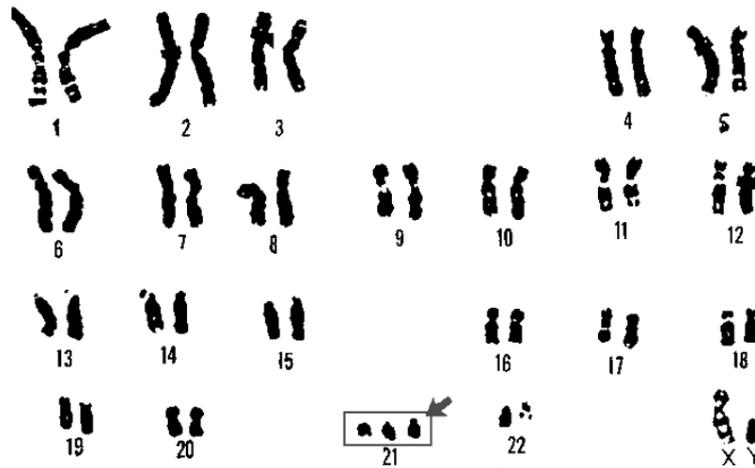
Otro punto de partida para entender el concepto de esta discapacidad, es conocer que son los cromosomas, este punto de partida está dado en reconocer que todo ser humano se compone de células y cada una tiene un núcleo en donde están ubicados los genes y en éstos se encuentran los códigos de información responsables de las características que cada persona a heredado de su padres. Herencia genética que se agrupa en estructuras, en forma de barras llamadas cromosomas, los que “...reciben el nombre del hecho de que son cuerpos celulares que pueden ser sometidos a tinción, de ahí su nombre ‘cromo’ (color) y ‘soma’ (cuerpo)” (Corretger *et al.*, 2005, p. 5).

Normalmente el núcleo de cada célula contiene 23 pares de cromosomas y cada progenitor aporta la mitad de éstos. En la fertilización se unen las células germinales (el óvulo y el espermatozoide), unión de células de las que surge el cigoto o huevo, que en el proceso de crecimiento se va multiplicando para formar un cuerpo pluricelular.

Las células germinales se dividen en dos procesos: el primero conocido como *meiosis I* en donde los genes (uno del padre y uno de la madre) se combinan, para que después cada miembro del par homólogo se separe y se divida en dos células hijas; la segunda es producto de la primera y lleva a lo que se conoce como *meiosis II*, proceso en el que las células hijas se dividen de nuevo en dos, que pasan a formar las cromatidas, que al separarse nuevamente pasan a formar cuatro células haploides. Un proceso de división de las células germinales en el que los cromosomas no son visibles aún, sino hasta que se da la división celular llamada “metafase”, lo que a nivel microscópico permite determinar el “cariotipo”, que muestra las características y número de cromosomas de cada especie. Cariotipo que ordena y clasifica los cromosomas en dos grupos: “autosomas” ordenados en 22 pares según su tamaño de mayor a menor (del 1 al 22) y el par de células germinales (X o Y del sexo), lo que da como resultado los 23 pares de cromosomas de la especie humana. (Nussbaum, McInnes y Huntington, 2008, pp. 17-19).

En este proceso pueden generarse un cromosoma extra en uno de los pares, generalmente en el número 21, dando como resultado 47 cromosomas, lo que se muestra en el siguiente cuadro.

CUADRO 1



(Basile, 2008, p. 11)

Cromosoma extra en el par 21 que se denomina como Trisomía 21, porque “...el origen de este error [genético] es la mala distribución de los cromosomas en los gametos<sup>14</sup> por un error en la meiosis [...] tratándose de una no disyunción” (Corretger *et al.*, 2005, p. 6). Este error cromosómico, puede ocurrir de manera espontánea, aunque no se conoce aún la causa que lo provoca.

Al respecto Corretger menciona que “La alteración genética que provoca el SD se expresa por una serie de anomalías morfológicas, retraso mental y una secuencia de defectos patológicos” (2005, p. 22).

Se trata de un síndrome que “...presenta un riesgo superior al de la población general, para el desarrollo de patologías [...] como, leucemia [...] diabetes, hipotiroidismo, miopía, luxación atlaxoidea” (Basile, 2008, p. 18). Condición que a su vez puede generar padecimientos y trastornos que algunos autores e investigadores enuncian como las más importantes:

<sup>14</sup> “Tanto en los varones como en las mujeres, las células germinales primordiales sufren nuevas divisiones mitóticas en el interior de las gónadas, antes de iniciar la gametogénesis, proceso que convierte en gametos masculinos y femeninos maduros (espermatozoides y óvulos maduros, respectivamente)” (Larsen, 2002, p. 4).

Cardiopatías: es una de las principales causas de muerte en personas con SD porque el 50% de los casos la presentan y son causadas por un defecto septo aurículo-ventricular que es el cierre total o parcial que separa las aurículas y los ventrículos, el cierre parcial lo padecen el 50% de las personas con SD y el cierre total un 30%, en este sentido la malformación más frecuente es la tetralogía de Fallot.

- ❖ La tetralogía de Fallot, la que provoca un corto circuito inverso, disminuye el flujo sanguíneo pulmonar y la sangre tiene un tono azulado por la falta de oxígeno. Esta patología puede ser corregida a través de cirugía durante el primer año de vida, cabe mencionar que estos defectos provocan el paso inapropiado de la sangre desde las cavidades izquierdas hasta las cavidades derechas del corazón causan una circulación pulmonar alta, lo cual provoca también serios problemas en los pulmones. Malformaciones que pueden ser detectadas a través de una ecografía cardíaca, es la prueba diagnóstica para detectar anomalías cardíacas en la etapa neonatal (discapnet, *nd*, párr. 2).

Alteraciones gastrointestinales que se presentan en un 10% de la población con SD, las cuales pueden generar alguno de los siguientes trastornos:

- ❖ Atresia esofágica, se genera por una interrupción de la luz del esófago debido a un desarrollo incompleto, se corrige a través de tratamiento quirúrgico para evitar la aspiración de la saliva y que los alimentos lleguen correctamente al estómago.
- ❖ Atresia (obstrucción total) o estenosis duodenal (obstrucción parcial), es cuando la porción del intestino está situada detrás del estómago, ya sea que el estómago este obstruido parcialmente o totalmente.
- ❖ Ano imperforado, obstrucción en el orificio anal.
- ❖ Mega colon, colon hinchado o muy grande que trae como consecuencia estreñimiento (Basile, 2008, p. 19).

Trastornos endócrinos: Las personas con SD tienen un mayor riesgo de padecer problemas en la tiroides, mejor conocido como hipotiroidismo (leves, adquiridos o auto inmunes). Disfunción orgánica que de acuerdo con el Manual de Diagnóstico y Tratamiento del Hipotiroidismo 2004 implica un estado clínico

de anomalías que conducen a una deficiente producción de hormonas en la glándula tiroides (Rocca, 2004, p. 31).

Trastornos odontológicos: Los niños con SD presentan hipodoncias es decir tienen un retraso en la erupción dentaria y cuando esto ocurre se puede manifestar lo siguiente:

- ❖ Anodoncias: ausencia total o parcial de dientes.
- ❖ Hipocalcificación: alteración en la producción del esmalte dental y suele aparecer con manchas de color blanco blancas, color crema o amarillo.
- ❖ Dientes supernumerarios: excedente en el número total de piezas.
- ❖ Hipoplasia del maxilar: subdesarrollo o de desarrollo incompleto de los dientes en la mandíbula superior lo que provoca hundimiento.
- ❖ Malocclusiones: es la alteración en la posición, forma y tamaño de los dientes.
- ❖ Tienen una menor incidencia en caries debido al retraso en la aparición de los dientes (Basile, 2008, p. 20).

Trastornos de la visión: De acuerdo con Basile se dan en más de la mitad de los casos y los de mayor frecuencia son:

- ❖ Astigmatismo: “..se origina cuando la curvatura de la córnea no es regular, un eje predomina sobre el otro, lo cual impide que se forme una imagen puntual en la retina” (Rivas y Rozassa, 2012, p. 915).
- ❖ Cataratas congénitas: La opacidad del cristalino presente al nacimiento.
- ❖ Miopía: considerada como “exceso de potencia del sistema óptico del ojo en relación con su longitud, bien porque el ojo sea demasiado largo o bien debido a que la capacidad de hacer converger la luz que tienen los medios ópticos oculares sea excesiva” (Martí *et al.*, 2016, p. 2).

Trastornos de la audición: Las personas con SD suelen presentar trastornos en la audición, siendo el más frecuente el déficit auditivo causado por una mala transmisión de la onda sonora hasta los receptores cerebrales, sin embargo los de mayor frecuencia son:

- ❖ Otitis Media Serosa: “Es la presencia de líquido espeso o pegajoso por detrás del tímpano en el oído medio, pero no hay ninguna infección del oído”.
- ❖ Colesteatoma: “Es un tipo de quiste cutáneo localizado en el oído medio”.

- ❖ Estenosis de Conducto: “formación de tejido fibroso grueso y sólido en la parte medial o lateral de dicho conducto, que puede obstruirse parcial o totalmente por este proceso inflamatorio, y que clínicamente se manifiesta como hipoacusia conductiva” (Todo en: Clinicadam.com, 2017, párr. 1-5).

Alteraciones Hemato Oncológicas: razón por la que las personas con SD tienen mayor riesgo aparición de tumores sólidos y padecer leucemia, al respecto Díaz *et al.* menciona que aproximadamente “...el 20% de los pacientes del INP con SD desarrollan una leucemia transitoria, conocida como trastorno mieloproliferativo, una forma de leucemia casi exclusiva de los niños con SD recién nacidos” (2016, p. 293).

Finalmente, como lo indica Díaz *et al.*: “...los pacientes con SD se caracterizan por presentar Alzheimer a edad tempranas y un eventual inicio de demencia” (2016, p. 292).<sup>15</sup> Lo cual lleva algunas otras alteraciones neurobiológicas que pueden presentar las personas con SD, ya que adquieren: “..los hitos del desarrollo de forma tardía tanto en el área motora como en el lenguaje. El coeficiente intelectual promedio en pacientes con síndrome de Down es de 35 a 70 puntos” (Díaz *et al.*, 2016, p. 291).

Además son sujetos que tienen un desarrollo psicomotor más lento que el de los niños regulares, una estatura más baja que los estándares de la población en general y son más propensos a ser obesos.

### 2.3. Tipología

Independientemente de la etiología que caracteriza al SD, este síndrome se ha clasificado en tres tipos de trisomía: una primera es la *trisomía libre, simple o regular*; una segunda la *trisomía por translocación* y una tercera y última es la *trisomía por mosaicismo*.

---

<sup>15</sup> Alzheimer que es causado por un gen llamado APP que produce amiloides en los cerebros.

En el caso de la *trisomía libre, simple o regular* la nomenclatura que ha otorgado la genética para identificar el exceso cromosómico en la es la siguiente: 47, XX,+21 o 47, XY,+21<sup>16</sup>, la fórmula cambiará dependiendo si el error apareció en las células germinales del padre o la madre mujer (XX) hombre (XY), y consiste:

...en la presencia de una tercera copia libre [en el par] 21 en todas las células del organismo. [Se origina] por una mala distribución de los cromosomas en los gametos por un error en la meiosis, cuando se pasa de 46 cromosomas a 23. Se trata de una no disyunción (Corretger *et al.*, 2005, p. 6).

Proceso de no disyunción (no separación) que se debe a que los cromosomas homólogos en las células germinales (células que dan origen a las células reproductoras) en el momento de la meiosis (división de las células reproductoras en el cual se reduce a la mitad el número de cromosomas) no se separan. Disyunción que, a pesar de los avances de la genética, aún no se puede explicar cuáles son los factores que la desencadenan, sólo se puede afirmar que en la mayoría de los casos estudiados aparece de forma espontánea.

Cabe mencionar que los niños que presentan este tipo de trisomía tienen un gran parecido físico con la familia, al respecto cunningham menciona: "... al haber heredado el niño el código genético de la familia (con un número extra de genes familiares), lo probable es que similar al resto de la familia" (1999, p. 80)

En el caso de la *trisomía por translocación*: se ha demostrado a través de estudios cromosómicos que entre tres y cinco casos de cada 100 niños con SD, no tienen el par 21 libre, sino por translocación de los brazos largos del cromosoma extra que se unen a otro cromosoma (en este caso puede ser al

---

<sup>16</sup> "El cariotipo es el complemento cromosómico de una célula, un individuo o una especie [...] El cariotipo describe la apariencia que, según su morfología, presentan los cromosomas en el examen con el microscopio óptico durante la metafase. Un cariograma muestra a todos los cromosomas en pares homólogos, uno de la madre y otro del padre, organizados de acuerdo a sus longitudes relativas y a la posición de sus centrómeros. Los cromosomas están organizados y numerados de acuerdo a una convención. El hombre tiene 22 pares de cromosomas (autosomas, pares 1-22) y a demás dos cromosomas X, en mujeres o un cromosoma X y un Y en hombres (cariotipo 46, XX o 46 XY, respectivamente). Antes de la coma, la fórmula del cariotipo da el número total de cromosomas presentes, y después de la coma, la composición de los cromosomas sexuales" (Passarge, 2007, p. 176).

par número 21 o algún otro). Es decir, el cromosoma extra se une con más frecuencia a otro cromosoma del grupo D (ya sea el cromosoma 13, 14 o 15), pero según afirman diferentes autores, el cromosoma extra se une al número 14 y con menos frecuencia a los cromosomas 21 y 22 pertenecientes al grupo G, si la unión se produce en el cromosoma número 21, el resultado del cariotipo se describiera como translocación 14/21, o translocación D-G y ocurre cuando el cromosoma número 21 y el cromosoma número 14 se rompen en el punto donde se une los cromosomas, es ahí cuando se funden los dos brazos y en este proceso se nota una clara diferencia de tamaños en los cromosomas ya que están unidos (Cunningham, 1999, p. 82).

Cabe señalar que en la translocación no existe un tipo de disyunción (separación) cromosómica como en el caso de la Trisomía libre, sin embargo tiene características de la disyunción, ya que uno de los cromosomas tiene un fragmento extra con los genes del cromosoma que cambió de lugar. Como afirman Flórez y Ruiz:

...el fenotipo de la persona con SD por translocación [tiene] características similares a las de la trisomía simple porque el trozo translocado [corresponde] a la porción más distal del cromosoma en donde se acumulan los genes que más contribuyen al fenotipo propio del síndrome de Down [llamada] región 21q22.2-q22.3 (2006, p. 50).

Este llamado error genético puede tener dos orígenes: de *novo* o de familiar. En el caso del origen de *novo* el SD aparece por primera vez en una familia mientras que el de origen familiar es cuando alguno de los padres es portador, del error genético. Es en éste que resulta importante realizar el estudio genético para identificar cuál de los dos progenitores es portador de la translocación y evitar repercusiones familiares futuras. Cabe señalar que la probabilidad de tener otro hijo con SD en la translocación de origen de *novo* es muy baja inferior al 1% de probabilidad, sin embargo si alguno de los progenitores es el portador de dicho cromosoma las probabilidades se elevan: en el caso de la madre a un 10%, mientras que en el caso del padre es a un 3% (Corretgern *et al.*, 2005, p. 9)

Cabe mencionar que los rasgos físicos no varían en cuanto los rasgos de la trisomía regular.

Finalmente en el caso de la *trisomía por mosaicismo* ocurre cuando una persona tiene una mezcla de células normales y células trisómicas. Al respecto Cunningham afirma que:

Las dos líneas celulares (es decir, la normal y la trisómica) se desarrollan cuando:  
a) el par de cromosomas 21 no se separa en la segunda división celular o en una posterior; o b) cuando el cromosoma extra en un huevo trisonómico se pierde en una división celular posterior (Cunningham, 1999, p. 80).

Este tipo de trisomía aparece en el 1 o 2 % de los casos con SD y se debe a una no disyunción durante las primeras divisiones celulares después de la concepción. Mezcla de células trisonómicas que se pueden encontrar en algunos tejidos del cuerpo y en otros no, por lo que hay personas que presentan rasgos característicos del síndrome, sin embargo en los estudios de sangre no se identifican estas células trisómicas.

En estas dos líneas su proporción varía mucho de un individuo a otro, cuanto mayor sea la proporción de la línea normal, mayor será la probabilidad de que el individuo presente menos rasgos propios del SD, de que la discapacidad intelectual sea más leve y de que tenga menos complicaciones médicas.

Diversos estudios en genética han demostrado que las personas con trisomía por mosaicismo, tienen características físicas del síndrome, sin embargo son menos y no son tan marcadas y “una actividad mental y desarrollo del lenguaje ligeramente más alto que los que tienen la trisomía libre” (Cunningham, 1999, p. 82).

Independientemente del tipo de trisomía, los niños con SD tienen características genéricas similares, por ejemplo el signo más característico es el retraso mental, y en cuanto a rasgos físicos, Basile indica:

- Estatura baja;
- cráneo ancho y redondeado, aplanado por detrás;
- la lengua sobresale de la boca por lo que tienden a tener la boca entreabierta;
- pliegues de epicanto en la esquina interna del ojo;
- cuello corto;
- palma de la mano con un único pliegue transversal;
- nariz pequeña y chata;
- orejas pequeñas;
- retraso de crecimiento corporal;
- cabellos lisos y finos;
- dedos cortos, Hipoplasia en la falange media del quinto dedo
- color de ojos claro,
- acortamiento de los huesos largos;
- envejecimiento prematuro [y respecto a su carácter] suelen ser alegres y no violentos [y respecto a su esperanza de vida] es de 50 años aproximadamente (2008, p. 16).

De alguna manera dichas características, sirven como una vía para la identificación temprana de dicho síndrome, de ahí la relevancia de conocerlas.

## **2.4. Diagnóstico**

En la actualidad la introducción de las nuevas técnicas de diagnóstico prenatal ha reducido la frecuencia de los casos con SD, es por esto por lo que se recomienda realizarlo en la etapa de la gestación, ya que es el momento de tomar decisiones importantes respecto a seguir o interrumpir la gestación o en su caso tomar las medidas para el cuidado de la madre y el futuro bebé.

Las principales técnicas de diagnóstico prenatal para identificar si el producto tiene SD, son las siguientes:

- ❖ Cariotipo es un estudio en el que se pueden conocer las características y número de cromosomas de cada persona, en el cariotipo humano tenemos 46 cromosomas agrupados en 23 pares y se pueden observar el cromosoma XX (mujer) y XY (hombre). Se trata de un estudio

mediante el cual es posible detectar anomalías en el número o en la forma de los cromosomas. Los resultados del cariotipo del permiten detectar, antes del nacimiento, algunas de estas deficiencias Para determinar el cariotipo de una persona, se realiza un cultivo de células y cuando éstas comienzan a dividirse, se realiza el proceso de tinción y posteriormente se hace una preparación microscópica para fotografiar los cromosomas y la imagen o fotografía visualizada es conocida como cariograma. (Onmeda 2017, párr. 1-3).

- ❖ *Test Screening* bioquímico o triple *test*: Se realiza a partir de una muestra de sangre de la madre, consiste en una valoración del riesgo de cromosomopatía que se obtiene combinando tres marcadores bioquímicos presentes en la sangre de la madre. Por dicha razón se denomina triple *screening*, por los tres componentes que se analizan: PAPP-A: alfa-fetoproteína, (proteína producida por el feto), beta-HCG: libre gonadotropina coriónica humana, (la hormona de embarazo, producida por la placenta) y estriol libre: (estrógeno producido por el feto y la placenta (Onmeda 2017, párr. 1-3).
- ❖ Ecografía: proporciona información sobre el curso del embarazo, la localización de la placenta, la cantidad de líquido amniótico, el número de fetos, el crecimiento fetal, el grado de bienestar fetal, la posición del feto dentro del útero y diagnóstica anomalías fetales. La ecografía utiliza conjunto de sonidos no audibles por el oído humano (ultrasonidos), que se dirigen hacia el feto. Estas ondas sonoras chocan con diferentes estructuras: piel, grasa, músculo, piel, dependiendo de la capacidad de penetración en cada tejido, parte de los ultrasonidos que componen el conjunto continúa y otra parte se refleja. Los ultrasonidos reflejados son recogidos por la misma sonda que los emite y una vez analizados por el equipo se presentan en la pantalla en forma de imágenes ecográficas. El hueso es la estructura que más ecos rebota y aparece representado en blanco, mientras que el líquido, la que menos rebota, aparece en negro (Onmeda, 2017, párr. 3).
- ❖ Traslucencia nucal o pliegue nucal: es el acúmulo de líquido en la nuca y una parte del cuello del feto, bajo la piel. Este líquido se puede medir fácilmente por ecografía, entre las 11 y 14 semanas del embarazo, para

detectar el SD se debe entender que los fetos con SD tienen un mayor Grosor de translucencia nucal (Onmeda, 2017, párr. 3).

- ❖ Biopsia corial: Es la obtención de una muestra del tejido de corion, que tiene por objetivo conocer la dotación cromosómica del feto y el ADN, es un estudio cromosómico a partir de las células placentarias en el primer trimestre del embarazo. Se realiza a partir de vía vaginal u abdominal, con sondas o pinzas especiales. La posición de la placenta y la semana de gestación en la cual se hará dicho diagnóstico es controlada por la ecografía. Con esto se pretende obtener muestras del tejido placentario (Corretger, 2005, pp. 12-13).
- ❖ Amniocentesis: es un procedimiento realizado durante el embarazo para examinar los cromosomas del feto, y se realiza entre la semana 14 y la 17 de embarazo preferentemente en la semana 15, se realiza por vía abdominal y consiste en la extracción de líquido amniótico para evaluarlo. El líquido amniótico contiene células que el bebé elimina naturalmente. Las células y proteínas del líquido amniótico se examinan en el laboratorio para detectar la presencia de trastornos fetales específicos (Corretger, 2005, p. 13).

También en las últimas décadas se ha puesto en práctica un nuevo método de diagnóstico prenatal que ofrece información amplia y precisa acerca de ciertas anomalías en los cromosomas que en ocasiones no aparecen en los cariotipos clásicos, es un método llamado "in situ" (HIS), consiste en separar las dos hebras del ADN, ADN genómico y ADN sonda, se ponen en contacto con los dos fragmentos del ADN en condiciones de temperatura y pH adecuadas para que tenga lugar la hibridación, el ADN sonda y el ADN genómico hibrida tan y se unirán formando una estructura estable que podrá ser detectada posteriormente dando lugar a señales de hibridación (Corretger, 2005, pp.10-11).

## **2.5. Tratamiento**

Los tratamientos médicos para las enfermedades que atañen al SD han aumentado la esperanza de vida de cada uno de ellos, se estima que en

personas con SD es de 60 años, incluso se ha comprobado que: “Los únicos tratamientos que han demostrado una influencia significativa en el desarrollo de los niños con SD son los Programas de [Estimulación] Temprana, orientados a la estimulación [...] del sistema nervioso central durante los seis primeros años de vida” (Basile, 2008, p. 22).

Al respecto Soriano también menciona que la “[Estimulación] temprana mejora el desarrollo global, los trastornos del comportamiento alimentario, el lenguaje e integración social, y la adaptación entre padres e hijos (Soriano *et al.*, 2006, p. 76).

La estimulación temprana se ha definido como: “un conjunto de acciones que potencializan al máximo las habilidades físicas, mentales y psicosociales del niño, mediante la estimulación repetitiva, continua y sistematizada” (Medina, 2002, p. 63), el libro de blanco de Atención temprana menciona que la estimulación temprana está dirigida a la población infantil de 0-6 años y tiene por objetivo “dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos” (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2000, p. 12).

Esta intervención se fundamenta en los principios científicos de la pediatría, neurología, psicología, psiquiatría, pedagogía, fisioterapia y lingüística, teniendo como finalidad ofrecer a los niños con algún déficit un conjunto de acciones optimizadoras que faciliten su maduración en los ámbitos sociales, educativos culturales, laborales que les permita alcanzar un nivel óptimo en su desarrollo personal.

La estimulación temprana se basa en una propiedad fundamental de los seres humanos, la plasticidad del sistema nervioso, la cual consiste en

...la potencialidad del sistema nervioso de modificarse para formar conexiones nerviosas en respuesta a información nueva, la estimulación sensorial, el desarrollo, la disfunción o el daño. En general, la neuroplasticidad suele asociarse al aprendizaje que tiene lugar en la infancia... (Garcés y Suárez, p. 119).

En términos genéticos el SD origina alteraciones que afectan las prácticas cognitivas, porque su cerebro:

[..está] mediatizado por alteraciones de origen génico que limitan o constriñen su pleno desarrollo y función. Por su difusa presencia a lo largo y a lo ancho de las estructuras cerebrales, quedan afectados en mayor o menor grado variados sistemas implicados en funciones distintas: lo motórico, lo sensorial, lo verbal, determinados aspectos relacionados con lo cognitivo, con lo adaptativo (Flórez, 2005, p. 42).

Por lo que, la estimulación temprana “.. aprovecha la neuroplasticidad para activar y promover las estructuras que han nacido o que se han de desarrollar de un modo deficiente” (Flórez, 2005, p. 42), es así como en los niños con SD la estimulación temprana se ve reflejada en una importante superación que impulsa el desarrollo de la cognición, lo que les posibilita desarrollar al máximo una vida adulta.

Otros de los motivos importantes por los cuales los niños de 0 a 6 años con SD deben recibir este tipo de apoyo, es porque se les habilita en diversos aspectos del desarrollo y madurez, en áreas como: autonomía personal, cuidado de sí mismo, lenguaje, motricidad gruesa y fina, socialización y área cognitiva (Troncoso y Cerro Del, 1998, p. 32).

En las etapas posteriores les permite integrarse a las escuelas regulares en la etapa correspondiente, de lo contrario si no se brinda el programa de estimulación temprana, el niño con SD no logra las habilidades necesarias para la adquisición de conocimientos que implican mayor dificultad, sin embargo el asistir dependerá del contexto en el que el niño con SD viva, ya que no todos los padres o familiares de la población que padece éste síndrome ocupan de la educación y atención de los niños con SD.

## 2.6. Intervención educativa

Para explicar la intervención que realizan las instituciones en los alumnos que presentan discapacidad, cabe mencionar que retomaré las etapas de intervención de autores cuya postura es la IE.

En todo proceso de intervención educativa con niños con alguna discapacidad, el punto de partida está dado por el diagnóstico médico que determina el tipo y grado de discapacidad, en este sentido retomaré las etapas de caso del SD se les detecta el síndrome antes o, durante el parto y si los padres, carecen de información es en la escuela donde se les informa o recomiendan ir a un médico

En un segundo momento se realiza la labor de los profesores, al respecto García *et al.* mencionan que la identificación de estas, se debe dar en tres momentos:

1. Realización de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo, en ésta el profesor realiza pruebas para conocer los conocimientos de los alumnos al inicio del ciclo escolar, es una evaluación que no solamente se centra en los contenidos, sino también se complementa con la observación de intereses, preferencias, la forma en la que socializan, ritmos y estilos de aprendizaje. Acción evaluativa que lleva a que el docente realice los ajustes necesarios a los programas de estudio para adaptarlos a la necesidades básicas observadas (García *et al.*, 2009, p. 77).

2. Evaluación más profunda de algunos niños, aún con los ajustes en el programa de estudio algunos alumnos muestran dificultad para llevar el ritmo, de aprendizaje de los demás alumnos. “El maestro los observa de manera más cercana y hace ajustes a su metodología, de tal forma que involucra a estos niños en actividades que les permitan disminuir la brecha que hay entre ellos y el resto del grupo” (García *et al.*, 2009, p. 77).

3. Finalmente una tercera etapa, solicitud de evaluación psicopedagógica, el docente solicita al personal de EE que realice una evaluación psicopedagógica, dado que las acciones que se han llevado para involucrar a estos alumnos, no permiten identificar con precisión las necesidades básicas de aprendizaje y en la interacción con el grupo y la adquisición de los aprendizajes (García *et al.*, 2009, p. 77). Evaluación psicopedagógica que implica:

...un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza aprendizaje [del educando], teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación planteada (Colomer, Masot y Navarro, 2007, p. 14).

En el enfoque de la IE “..la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores, de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos” (García *et al.*, 2009, p. 89). No se puede dejar de contar con la evaluación psicopedagógica ya que la información escolar, familiar y social del niño obtenida en ésta sirve para detectar necesidades y posteriormente diseñar una propuesta de intervención donde se determinen estrategias y las adecuaciones curriculares<sup>17</sup> correspondientes para lograr el aprendizaje de cada alumno con necesidades educativas.

Así, una evaluación psicopedagógica requiere de una planificación adecuada y sistemática, en la que se determine de manera precisa la recogida de datos en tres ámbitos: el social, el familiar y el educativo. Esto debe implicar de acuerdo con lo que se indica en el texto de García *et al.*:

#### A. Características y organización

1. Datos personales. Aquí se muestran datos generales del niño e información de los padres, datos como nombre, edad en años y

---

<sup>17</sup> “Respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser de organizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo” (García *et al.*, 2009, p. 132).

meses fecha de nacimiento, tipo de escuela a la que asiste, nivel y grado que cursa, domicilio, edad, escolaridad y ocupación de los padres.

2. Motivo de la evaluación. Aquí se expresa la razón por la cual se determinó evaluar al niño (a), así como la persona o institución que solicitó este servicio.
3. Apariencia física. Se registran rasgos físicos del niño, por ejemplo, estatura, peso, color y textura de piel, postura, locomoción, etcétera. Datos que se registran porque son indicadores importantes sobre el tipo de alimentación y los cuidados que recibe de sus padres o las personas que lo cuidan.
4. Conducta durante la evaluación. En este apartado se registran las condiciones en las que se llevó a cabo la evaluación, el comportamiento, el interés y la cooperación que mostró ante la evaluación, así como el compromiso de los padres en cada una de las sesiones.
5. Antecedentes del desarrollo. Los datos del antecedente del desarrollo es importante para tener una idea completa de las características del alumno, lo cual permitirá atenderlo de la mejor manera posible. Los aspectos a considerar son los siguientes:
  - a. Embarazo
  - b. Desarrollo motor
  - c. Desarrollo del lenguaje
  - d. Familia
  - e. Antecedentes heredo-familiares
  - f. Historia médica
  - g. Historia escolar
6. Situación actual. En ese rubro se hace una evaluación de la situación actual del niño respecto al aprendizaje del alumno para determinar las NEE, por lo que los autores sugieren evaluar los siguientes aspectos:
  - ❖ Aspectos generales del alumno. El objetivo es conocer cómo ha sido el desarrollo en:
    - a. Área intelectual
    - b. Área de desarrollo motor
    - c. Área comunicativo lingüística
    - d. Área de adaptación e inserción social

- e. Aspectos emocionales
- ❖ Nivel de competencia curricular. En este rubro se evaluarán los siguientes aspectos:
  - a. Áreas sobre las que es preciso realizar una evaluación a profundidad
  - b. La situación de partida del alumno.
  - c. El momento en el que se realiza la evaluación.
- ❖ Estilo de aprendizaje y motivación para aprender. En este apartado los autores recomiendan indagar en 6 aspectos:
  - a. Condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad.
  - b. Respuestas y preferencias ante diferentes agrupamientos en las tareas escolares.
  - c. Los intereses del alumno.
  - d. Nivel de atención del alumno.
  - e. Estrategias que emplea para la resolución de tareas.
  - f. Los estímulos que le resultan positivos, la valoración de su esfuerzo y satisfacción por su trabajo.
- ❖ Información relacionado a con el entorno del alumno. Los aspectos a conocer de más intere conocer son el contexto escolar y el socio – familiar.
  - a. Contexto escolar: “Interesa Identificar los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje del niño en su contexto más próximo: el aula” (García *et al.*, 2009, p. 103).
  - b. Contexto socio-familiar: “...identificar los factores del medio social y familiar en el que se desarrolla el niño que favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje” (García *et al.*, 2009, p. 103).
  - a. En este contexto es muy importante retomar información que permita tomar decisiones educativas, información que puede agruparse en tres bloques:
    - Información relacionada con el alumno.
    - Información relacionada con la familia.

- Información relacionada con el entorno social (2009, pp.103).
7. Interpretación de resultados. Se entiende como un proceso de análisis y contrastación de los resultados encontrados en cada instrumento para darles un sentido global y comprender el significado (García *et al.*, 2009, p. 106).
  8. Conclusiones y recomendaciones. En este rubro, el objetivo es "...determinar cuáles son las necesidades educativas especiales del niño que van a orientar la toma de decisiones curriculares" (García *et al.*, 2009, p. 106).

Cabe señalar que en el enfoque de la EI se sustituyen las NEE, por el un eje vertebral "el concepto "barreras para el aprendizaje y la participación", su eliminación o disminución. Es decir, la problemática se encuentra en los contextos generadores de estas barreras" ( SEP-AFSEDF, 2011, p. 46); así la intervención en escuelas regulares se ve acompañada de la USAER que brinda apoyo y seguimiento en las necesidades educativas de los alumnos para eliminar o disminuir las BAP En cada ccontexto, sin embargo el acompañamiento también se ve reflejado en el diseño y desarrollo de estrategias dentro del aula acompañados de los ajustes razonables esta denominación de ajustes razonables de la educación inclusiva sustituye al término de adecuaciones curriculares de la Integración Educativa "...porque no siempre será posible diseñar y hacer todos los productos o servicios de forma que puedan ser utilizados por todo el mundo. En ciertas ocupaciones habrá personas que no podrán utilizar un producto o un servicio determinado o que, para hacerlo requerirán de una modificación física o una adaptación en el modo de realizar una tarea o de recibir una información" (SEP-AFSEDF, 2011, p. 75).

En el caso de los niños que presentan SD, Troncoso y Del Cerro explican que pueden presentar cierta asincronía en la madurez y en las adquisiciones esto significa que en algunas áreas del aprendizaje suelen ser más hábiles, lo que les permite tener mejores avances debido a que en esa área en específico han adquirido mayor madurez, sin embargo habrá otras áreas en las que no han

logrado una madurez suficiente por tanto no es posible avanzar (Cerro Del y Troncoso, 1998, p. 36).

En este sentido, para la atención de alumnos con SD en la escuela regular, se deben hacer los ajustes razonables que se consideren necesarios. Para realizarlos es necesario que en los “programas educativos” se establezcan “objetivos que no están contemplados en los currículos ordinarios, será preciso adaptar otros, tanto en su contenido, que debe reducirse a lo esencial, como en los materiales utilizados y en las actividades a realizar” (Troncoso y Cerro Del 1998, p. 34).

Los objetivos trazados en los planes de estudio deben establecer las áreas en donde se muestran dificultades y los avances precisos. En este sentido, para el caso del alumno con SD las autoras Troncoso y Del Cerro recomiendan hacer los siguientes:

- a) Los más importantes y funcionales para ese momento de la vida del niño.
- b) Aquellos que son base y fundamento de futuras adquisiciones claramente necesarias.
- c) Los que ayuden de un modo claro y determinante al desarrollo de sus capacidades mentales: atención, memoria, percepción, pensamiento lógico, comprensión, etc. (1998, p. 35).

Si se trabaja a partir de objetivos cuidadosamente establecidos, es más fácil detectar necesidades y evaluar los progresos del programa. En ese sentido, se debe determinar qué aspectos intelectuales, de desarrollo psicomotor, de comunicación-lingüística, de adaptación e inserción social y de carácter afectivo (García *et al.*, 2009, p. 98), requieren de ser tomados en cuenta al elaborar los ajustes en el plan de estudio.

En lo que respecta a los aspectos **intelectuales**, el proceso de intervención debe estar orientado a la cognición, ya que éste “...es un proceso que permite formar conceptos en la mente y tiene que ver con el complejo problema de la adquisición del conocimiento” (Valdespino, 2010, p. 15), cognición que está integrada por: atención, memoria y percepción, aspectos que en los niños con

SD presentan un retraso en cuanto a su potencial regular, dado que los elementos que conforman su cognición, también se ve afectada por las anomalías del síndrome, por ejemplo la visión y el lenguaje.

Además, el SD es una discapacidad donde pueden presentarse problemas en el desarrollo **psicomotriz**, por esa razón la intervención en ésta área debe estar enfocada en:

...desarrollar al máximo las capacidades individuales, valiéndose de la experimentación y la ejercitación del propio cuerpo, para conseguir un mayor conocimiento de sus posibilidades en relación consigo mismo y con el medio en el que se desenvuelve (Pérez, 2004, p. 1).

Esto implica que el proceso de intervención debe estar orientado a conocer y desarrollar habilidades en la coordinación, esquema corporal, equilibrio, coordinación espacio-temporal, coordinación motor gruesa y coordinación motora fina, la psicomotricidad también está vinculada al el sistema sensorial está compuesto por el tacto, la visión, la propiocepción (relación que existe entre unas y otras diferentes partes del cuerpo), y por último, el sistema vestibular está relacionado con el centro de gravedad del cuerpo y dirige o gobierna las respuestas motoras para restaurar o mantener el equilibrio, toda la información que el sistema sensorial recupere es procesado por el cerebro y le permite a las personas controlar sus movimientos (Jasso, 1991, p. 64).

Al respecto es común que los sujetos con SD tengan un sistema sensorial deficiente, caso ejemplar el uso del tacto que es hiporreactivo, es cuándo se presenta una disminución en el tono, consciencia y atención de lo que tocan y manipulan, de ahí que sea típico que los bebés Down no pongan su mano o su boca para explorar los objetos. Por el contrario cuando son hiperreactivos, es decir su tacto es más activo, éstos se resisten a tocar objetos húmedos y pulidos, además de que cuando caminan descalzos sobre algunas texturas como el pasto o arena descalzos lloran y manifiestan incomodidad, porque presentan mayor estímulo a las texturas (Jasso, 1991, p. 64).

Los niños con SD, también puede presentar hiporreacción en su sistema propioceptivo, lo que provoca disminución en la percepción de posición, fuerza y movimiento del cuerpo, esto es más aparente en sus piernas y pies, ya que no los usan para realizar movimientos de gateo o para sentarse en una silla, tampoco identifican la posición de los pies al iniciar una marcha y todas las actividades que realizan son con la misma fuerza (Jasso, 1991, p. 64).

En el caso del equilibrio que es controlado por el sistema vestibular, hay ocasiones en que se ve afectado en los niños con SD, debido a que su desarrollo se da de manera más lenta que en los sujetos regulares. Al respecto Jasso plantea que es por eso por lo que los niños con SD separan sus pies más de lo debido para caminar, con la intención de dar un sustento más amplio, cuando caen, el movimiento de sus brazos para evitar golpearse no está presente totalmente, tampoco la extensión de los brazos y la dimensión espacial se presenta en su totalidad (1991, p. 64).

En el caso de la **inserción social** refiere las actividades y relaciones que los alumnos establecen con su mundo material y social, por lo que la intervención educativa en este aspecto deberá estar enfocada en las habilidades conceptuales y de adaptación, por ejemplo, lenguaje, posturas gestos y conceptos como figuras, colores animales, cabe mencionar que las habilidades sociales tales como autoestima, responsabilidades; y habilidades prácticas como son las capacidades para ejecutar actividades de la vida diaria.

Finalmente está el aspecto de carácter **afectivo**, donde no hay un patrón que caracterice el área afectiva en esta población sin embargo la personalidad y el carácter de la persona con SD dependerá mucho del ambiente donde el niño se desarrolle. Por tanto la intervención educativa debe estar centrada en el auto concepto, autoestima y manera en que perciben al mundo, ya que éstos repercuten inmediatamente en su proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, el niño pequeño con SD, en edad escolar, alrededor de los 5 años presenta conductas similares a las de los niños con el mismo nivel de desarrollo, en el estudio llevado a cabo por Cunningham demostró que "...las

madres de los niños con Síndrome de Down los consideraban como menos emotivos, agresivos, exigentes y malhumorados , y más agradables y afectuosos” (Cunningham, 1987, p. 139), lo que lo llevó a concluir que éstos niños son más plácidos, cariñosos y sociables que los niños regulares durante las primeros 5 años de edad, sin embargo a pesar de estas afirmaciones el autor menciona que hay un amplia gama de caracteres en los niños con SD (Cunningham, 1987, p. 139).

En el caso de los jóvenes y adultos con SD Cunningham menciona que algunos estudios han identificado tres tipos de formas de conducta en el SD: la primera (donde se ubica la mayoría), se describen como personas agradables, amistosas, extrovertidas, activas, afectuosas y sociables, con un muy buen sentido del humor; la segunda (la minoría), se describe como menos capacitada, apagada y apática; y, la tercera, (solo unos cuantos), se les clasificó como agresivos, destructivos y difíciles de controlar (1987, p. 148).

Dicho conocimiento sobre el estado que guarda el niño una vez realizada la evaluación psicopedagógica, nos permite tener plena conciencia de su situación. Es necesario planear el trabajo escolar, para ello es importante que a los programas de estudio se le realicen los ajustes razonables, éstos están inmersos en la accesibilidad universal, la que es considerada como una condición para el goce y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Los ajustes se ven reflejados en la enseñanza, la cual no sólo estará enfocada a un solo tema o asignatura, se han de establecer para la enseñanza de lo descrito en el plan de estudios, sin embargo dependiendo los requerimientos específicos de cada alumno, intereses, habilidades y necesidades del alumno, se organizarán los espacios de trabajo, material didáctico y procedimientos de evaluación, cabe mencionar que los profesores deben establecer prioridades en los ajustes con el fin de alcanzar los propósitos educativos.

### **CAPÍTULO 3.**

#### **LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ANGELITO**

En la actualidad nos encontramos con que la mayoría de los autores que hablan sobre metodología la dividen en dos grandes enfoques: por un lado el cuantitativo, en el que se plantea que la investigación se enfoca a analizar datos que de preferencia se han de obtener a través de estrategias que los expresen en datos duros o numéricos, para ser sometidos a procesos estadísticos de validación y confiabilización; y, por el otro el cualitativo, en el que las investigaciones son de carácter holísticas, naturalista y que buscan generar un conocimiento en profundidad, empleando como principales fuentes de información la descripción que elabora el investigador al observar la realidad que toma como objeto de su investigación y la narración que puede obtener a través de las entrevistas o pláticas informales con aquellos sujetos que se ubican como informantes clave.

Investigación cualitativa que resulta ser ideal para estudiar la realidad social y educativa, pues se trata de: "...una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento" (Sandín, *apud.* Dorio, Sabariego y Massot. En: Bisquerra, 2004, p. 276).

Dentro de este enfoque investigativo se encuentra ubicado el estudio de caso, un método a través del cual se construye el conocimiento de un sujeto, una institución, un programa educativo o de varios de éstos; y "...su principal finalidad es [comprender en profundidad] la particularidad, la unidad, del caso singular [en su contexto natural]" (Simons, 2011, p. 20).

Camino investigativo que se caracteriza por ser descriptivo, heurístico y abductivo, en el entendido de que se trata de:

un razonamiento analógico que en sí es un proceder *a posteriori*, ya que se va del fragmento conocido al todo desconocido, de los efectos manifiestos a las causas desconocidas, un proceder por abducción –*reductio* en latín [...]–, en el que a través de una prueba indirecta o semidemostrativa, se hace la elección de una hipótesis que sirve para explicar determinados hechos empíricos, en donde el intérprete se enfrenta a un representamen, signo o texto para interpretarlo y elabora –por abducción– una interpretación por la que resulta un interpretante o interpretación en la mente, según la cual se le da una intensión o sentido al signo o texto, y que por extensión o referencia conduce a un objeto referido por ese signo o texto –el mundo designado por el texto– (Álvarez, 2012, p. 281).

Estudio de caso que de acuerdo con Álvarez se puede desarrollarse de cuatro maneras: descriptiva-interpretativa, evaluativa-interpretativa, de intervención-descripción y de intervención-evaluación (2010, párr.19); y que en el caso de esta investigación será de tipo *intervención-descripción*, ya que: “...la intención no sólo es describir lo que pasó con un caso, sino el organizar y llevar a cabo un proceso de intervención para obtener ciertos resultados sobre el caso...” (Álvarez, 2010, p. 11).

Un método que, al ser aplicado en el contexto educativo de una escuela particular de EE, que requirió de que el proceso de acopio de información se realice a través de observaciones, tanto en el aula como fuera de ésta, para identificar qué tipo de interacciones existen en la relación docente regular-docente de apoyo, docente regular-alumno, alumno-alumno, directivo-alumno, directivos-padres de familia. Además de tener pláticas informales y de realizar entrevistas a todo informante clave (padres, docentes, directivos, compañeros de clase y profesora apoyo), que interactúen con el adolescente de 15 años de edad con SD.

Para recuperar dicha narrativa se realizaron entrevistas y dadas las condiciones de trabajo las pláticas informales que se puedan ir logrando con dichos informantes clave a lo largo de la investigación de intervención. Asimismo, se

hace necesario revisar y analizar diversas fuentes de información de Internet, bibliográficas, hemerográficas, documentales (expedientes, informes, evaluaciones, cuadernos de trabajo, etcétera), que proporcione información útil para comprender y explicar en profundidad la etapa de la vida escolar en la que se trabajó con el caso.

Un método que de acuerdo con Gadamer implica reconocer que:

El ser humano “no tiene” únicamente lengua, logos, razón, sino que se encuentra situado en zona abierta, expuesto permanentemente al poder preguntar y al tener que preguntar, por encima de cualquier respuesta que se pueda obtener. [Siendo esto...] lo que significa ex-istir, estar-ahí. [Es decir...] Ser es presente, y toda conciencia presente quiere decir ser (2001, p. 36).

De ahí que en la visión hermenéutica y por lo mismo en el estudio de caso como método fundamentando en ésta, se entienda que:

...la interpretación temática del horizonte del ser sólo es posible por una reflexión trascendental, por la que el ser puede llevarse a la comprensión y al lenguaje. Eso se da por el preguntar trascendental. No según el error racionalista de un sujeto puro que pregunta por el mundo puro, sino un sujeto humano que pregunta por el mundo humano, que es a la vez limitado y abierto; por su estructura de pregunta alude a lo que hay fuera de sí mismo. Pregunta trascendental desde lo condicionado del horizonte del mundo por lo incondicionado del horizonte del ser. Experiencia de mundo y mundo de experiencia que plantean la pregunta por el ser. Prueba trascendental que no hace regresar a la subjetividad kantiana, ni siquiera poskantiana, como la de Husserl. No es el sujeto puro, sino que abarca sujeto y objeto en su mediación recíproca, por la reflexión trascendental metafísica, que va a ser fundante más allá del ente “físicamente” objeto, a su horizonte (Beuchot, 2015, p. 107).

Supuestos epistemológicos del estudio de caso que sirven de fundamento para desarrollar la presente investigación denominada: *La formación de capacidades perceptivo discriminativas a un niño con síndrome de Down: el caso de Angelito*. Investigación que implicó todo el ciclo escolar 2016-2017 dentro de la Asociación Mexicana Pro-Niño Retardado A.C. y que como plantea Gadamer me llevó a elaborar las pregunta que integran el presente capítulo y que se

fundamentan en la idea de que “...en el horizonte del preguntar [están...] los sujetos, desde los cuales pueden o no derivar una multiplicidad de posibilidades de lectura del texto, algo que siempre está más allá de lo que el autor buscaba decir, para que el lector del texto recicle y transforme en su comprensión” (Álvarez, 2012, p. 180). Preguntas que son las siguientes:

1. *¿Cómo me incorporé a la Opción de Campo de “Educación Inclusiva”?*
2. *¿Cómo localice a la AMPRE?*
3. *¿Por qué seleccioné a Angelito como estudio de caso?*
4. *¿Qué es AMPRE y que tipo de funcionamiento tiene?*
5. *¿Cuáles son los antecedentes familiares y de la discapacidad de Angelito?*
6. *¿Cómo se inició la escolarización de Angelito?*

Conjunto de preguntas que en el presente capítulo se traducen en los enunciados temáticos, que me permitieron desarrollar la explicación del caso:

Metodología de la presente investigación que da pies al desarrollo de los dos últimos capítulos, donde se precisa la explicación del trabajo de diagnóstico e intervención con el caso a lo largo de todo un año de trabajo.

### **3.1. Proceso de incorporación a la Opción de Campo**

En el año 2016 cursaba el sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía, el siguiente paso era elegir una Opción de Campo (OC) donde cursaría el séptimo y octavo semestre, después de un largo proceso, el día 14 de abril del mismo año se publicaron en la coordinación de la Licenciatura en Pedagogía los resultados de la distribuidos los alumnos en las OC del programa educativo. Mi nombre aparecía en las listas de la OC “Educación Inclusiva”, junto con otras 27 compañeras. En ese momento me sentí muy feliz, pues yo la había elegido como mi primera opción. Desde ese momento me sentí parte del grupo, sin embargo yo sabía que implicaría esfuerzo y dedicación pero sobre todo un giro radical en la manera que había venido realizando mis estudios. Sobre todo

porque mi turno de procedencia era el vespertino, lo que me llevaría a cambiar y organizar mi rutina diaria, porque para llegar a la universidad hacia tres horas de camino (Anexo 1).

Principalmente fueron dos motivos los que me llevaron a poner como primera OC el de “Educación Inclusiva”: el primero fue el que siempre me han interesado las temáticas sobre los trastornos o problemas de aprendizaje, el cómo es que se les detecta, evalúa y, sobre todo, como se realiza la intervención educativa; la segunda, que en el programa se incluían las materias de Evaluación Psicopedagógica y Desarrollo. *¡En ese momento supe que quería ser parte de él!*

Dos días después de los resultados, el 2 de mayo del mismo año, el Dr. Arturo Álvarez responsable de la OC, nos envió un correo donde se nos daba la bienvenida y nos pedía lo siguiente:

Queridas alumnas, antes que nada, bienvenidas a la Opción de Campo *Educación Inclusiva*.

[...] nos comunicamos para pedirles que empiecen a buscar por su casa una institución en dónde pudieran hacer su investigación.

Si bien lo ideal es que puedan apoyar o dar seguimiento a un niño con discapacidad que esté siendo incluido en alguna institución [...].

La idea es que [ésta...] esté lo más cerca de su hogar para evitar que se trasladen, ya que tendrán los días viernes para acudir a dónde vayan a ser su trabajo de apoyo (Anexo 2).

Dichas prácticas académicas<sup>18</sup>, requerirían tener acceso a una institución donde se lleve a cabo la inclusión de niños con discapacidad, para ello el Dr. Álvarez nos elaboraría un oficio institucional en el que se solicitaría nuestra incorporación a la institución para realizar dichas prácticas y el que pudiéramos elegir un alumno que tomaríamos como caso para nuestra investigación y elaboración de la tesis de grado.

---

<sup>18</sup> Es conveniente indicar que el concepto de *prácticas académicas* tiene que ver con la idea de que éstas se orientan a un proceso de formación y elaboración de la tesis y no con una práctica profesional como la que realiza alguien que ya está trabajando (Álvarez, Álvarez y Escalante, 2016, p. 22).

En ese momento me di a la tarea de ubicar instituciones, identificando las que pudieran ser opción para mi ingreso y que permitieran trabajar con los niños, ya que los profesores de la OC, nos recomendaban el poder realizar intervención con el caso, lo que en algunas escuelas esto no es posible, ya que la mayoría de las instituciones educativas públicas y también privadas, no siempre aceptan este tipo de apoyo, porque piensan que no responde a los principios y filosofía de la IE. Lo tienen prohibido, porque se tienen que cumplir con trámites administrativos engorrosos y tardados, no les interesa, etcétera; un sin fin de justificaciones, que en realidad sólo tienen que ver con el mal trabajo que se realiza en éstas instituciones educativas.

Para resolver esta problemática, busqué un lugar donde tuviera fácil acceso y al mismo tiempo tener la posibilidad de realizar la intervención que se requería en la OC.

Para ello, al iniciar las clases, el día lunes 8 de agosto, el Dr. Álvarez nos preguntó que si ya teníamos ubicada la institución y si ya teníamos los datos de a quién se tenía que dirigir el oficio para solicitar nuestro ingreso.

En mi caso aún no tenía la institución donde trabajaría, ya que en vacaciones no me dí a la tarea de ir a alguna de las instituciones, pero días previos del regreso a clases acudí al CAM No. 68, el cual está ubicado cerca de mi domicilio y me indicaron que tenía que esperar hasta que los niños regresan a clases para que nos pudieran atender. Por esa razón esperé hasta el día 15 de agosto para nuevamente ir a este Centro educativo, sin embargo, ese día se me negaron la entrada, lo que me llevó a considerar que sería más conveniente buscar otra institución para poder realizar mis prácticas académicas.

### **3.2. Condiciones en las que se accedió a la institución para las prácticas académicas**

El no haber podido acceder al CAM No. 68, me llevó a empezar nuevamente mi búsqueda de la institución donde realizaría mis prácticas académicas, a partir

del mes de Agosto del 2016. Para ello, dos días después del inicio el ciclo escolar de educación básica, nuevamente regresé a este centro escolar para poder hablar con la Directora, sin embargo nuevamente a mí y otra compañera nos negaron el acceso y oportunidad para hablar con la Directora, con el argumento de que en ese CAM no había practicantes y que si queríamos investigar o aclarar algo acudiéramos a la Coordinación de Educación Especial de la zona escolar.

Ante dicha negativa, nos pusimos a platicar mis compañeras y yo, lo que nos llevó a recordar que en sexto semestre, la maestra que impartía la materia de Programación y Evaluación Didáctica, nos comentó que ella tenía una hermana con discapacidad intelectual, que estaba en una pequeña institución donde la atendían muy bien (con amor y respeto). Lo que nos llevó a pedirle a la maestra los datos de la institución, y así poder visitarla y solicitar la autorización para realizar las prácticas académicas.

Al llegar con la maestra en la UPN, le comentamos que era lo que se nos solicitaba en la OC, por lo que ella nos dio la dirección de la escuela, nos explicó cómo llegar y nos dijo que podíamos indicarle a la directora que íbamos recomendadas de su parte.

Al llegar a la institución la secretaria nos recibió y le explicamos lo que queríamos hacer, en ese momento nos dijo: *“las voy a pasar con la Subdirectora”*. Unos minutos después la Subdirectora (SD) nos recibió y nos preguntó que queríamos hacer en la institución. Nosotros le comentamos que teníamos interés de realizar nuestras prácticas académicas y que esto lo recuperaríamos para elaborar nuestra tesis, pero que como se trataba de un estudio de caso, le pedimos, que nos permitieran trabajar con uno de los niños que seleccionáramos. Ella nos contestó: *Faty no está (la Directora) y es algo que yo tengo que comentar con ella, pero considero que no habrá problema alguno. Por mientras yo le indicaré a la secretaria que les de los datos de la institución para que sus profesores les elaboren un oficio, donde se formalice la solicitud a la institución (Plática informal SD, 23/08/2016).*

En ese momento nos retiramos del plantel y comentamos que sería una excelente oportunidad para hacer nuestro trabajo y formarnos como Pedagogas en el ámbito de EI, además de ser un lugar donde los niños y las personas que ahí laboran nos inspiraban confianza, dada la orientación que nos dio la maestra de la UPN.

Dos días después fuimos con el responsable de la OC, para solicitarle que nos pudiera hacer un oficio institucional para poder asistir a AMPRE. En ese momento él me elaboró mi oficio en el que se indicaba:

Por medio de ésta me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna ABIGAIL OTERO ARTEAGA [...] quien cursa el séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación Inclusiva" [...], para que realice prácticas académicas en esta institución a su digno cargo.

Dichas prácticas se realizarán los días viernes de 9:00 a 13:00 hrs., durante todo el ciclo escolar (2016-2017), iniciando el 2 de septiembre de 2016 y concluyendo en junio de 2017, para que la estudiante conozca la manera como se desarrolla el proceso de intervención de los profesionales que atienden y apoyan la inclusión educativa de niños con alguna discapacidad o problema de aprendizaje. Es importante indicar que esta experiencia y conocimientos fortalecerán su formación como futura profesional en el campo de la pedagogía y la educación en nuestro país (Anexo 3).

Al terminar de redactar éste, nos hizo entrega de una impresión cada una para que lo firmara el Coordinador del Área Académica, dando su visto bueno y para que en Secretaría Académica de la Unidad Ajusco de la UPN le pusieran el sello institucional.

Una vez hecho lo antes indicado, para el 26 de Agosto del año en curso, nuevamente fuimos a AMPRE donde nos atendió la Directora (D), ya que ella se encontraba en la puerta de la institución recibiendo a los niños. Al vernos nos saludó y nos dijo: "*¡Hola mis niñas! ¿Cómo están? ¿En qué les puedo ayudar?*". En ese momento le explicamos lo que días anteriores habíamos comentado con la subdirectora, el que nos interesaba hacer nuestras prácticas académicas en su institución, dado que en la OC de la Licenciatura en Pedagogía que elegimos nos requerían que durante todo un año escolar

pudiéramos trabajar en una institución donde se ofreciera educación y apoyo a niños con alguna discapacidad y que de ser posible nos permitieran realizar intervención y que los alumnos estuvieran siendo incluidos a una escuela regular.

Para ello le solicitábamos que nos permitiera realizar dichas prácticas los días viernes en la institución (claro si ella lo autorizaba), ya que con base en el trabajo elaboraríamos la tesis grado para nuestra titulación. En ese momento ella respondió: *Sí, ya me había comentado Adriana [la subdirectora], no hay ningún problema, pero tienen que traerme un documento donde avale que ustedes estarán aquí haciendo prácticas* (Plática informal D, 26/08/2016). Para ello le coméntanos que ya lo llevábamos y se lo entregamos, lo leyó detenidamente, lo firmó, nos lo entregó y dijo: *¿Tengo que firmar algo más? A ver explíquenme que van a hacer con los niños, supongo que han trabajado con niños con alguna discapacidad ¡verdad! ¿Saben hacer evaluación psicopedagógica o saben algo de lenguaje?* (Plática informal D, 26/08/2016).

En ese momento nosotras respondimos que *No*, pero que en los seminarios de la OC estábamos adquiriendo los conocimientos para poder evaluar e intervenir con niños que presentan alguna discapacidad<sup>19</sup>. Para la directora era difícil entender el por qué nos mandaban a hacer prácticas en las instituciones si no sabíamos con profundidad cuestiones de enseñanza del lenguaje, la audición y la evaluación psicopedagógica; sobre todo porque algunos otros alumnos que ya habían realizado sus prácticas son de la Escuela Normal de Especialización, y la misma Directora es Normalista de dicha institución, por lo que ella nos dijo: *Ustedes estudian pedagogía ¿no? Y supongo que desde primer semestre están en este campo de la educación especial* (Plática informal D, 26/8/2016).

En ese momento le contestamos que en el plan de estudios de la Licenciatura, dicha temática la veríamos en la OC, ya que ésta se centra sobre la EI, para ello le explicamos que el plan de estudios del programa se dividía en tres fases

---

<sup>19</sup> Al parecer nuestros intentos por explicarle lo que haríamos trabajar con los niños no era claro, tal vez porque aún no teníamos definido el tipo de discapacidad de éstos.

y que es en la tercera (séptimo y octavo semestre) donde se trabaja por especialización.

Razón por la que nos interesaba incorporarnos a esa institución, lo que nos ayudará en nuestro proceso de formación (el conocimiento práctico de la EI). En ese momento ella nos preguntó: *Y entonces ¿cómo van a trabajar con un niño si no saben nada de lenguaje o sobre el síndrome Down, autismo etcétera? Para poder intervenir tienen que saber algo* (Plática informal D, 26/08/2016). Para dar una respuesta ante tal cuestionamiento, nosotras le insistimos a la Directora que estábamos empezando nuestro proceso de formación en el séptimo semestre y que los seminarios de éste nos proporcionarían un conocimiento base sobre la temática y características de los niños con los que fuéramos a trabajar. A lo que la Directora contestó: *¡Ah! Ok entonces lo que aprendan aquí lo van a trabajar con los niños, ¿van a traer material y actividades preparadas para ellos? Entonces se ponen de acuerdo con la Miss del grupo que ustedes elijan para que dentro de su clase se les dé un espacio para trabajar* (Plática informal D, 26/08/2016).

En ese momento la Directora nos preguntó: *¿Niños con qué tipo de discapacidad quieren trabajar?* (Plática informal D, 26/08/2016), a lo que no pudimos responder de inmediato, sobre todo por la falta de conocimientos respecto a la temática. Algo que a la Directora le pareció muy extraño y no lo entendía debido a su formación como Normalista y a la experiencia que tiene con alumnos del Tecnológico de Monterrey. Esto la llevó a decirnos: *Las mandan al ruedo sin conocimiento, pero bueno, el próximo viernes que vengan, pasan conmigo les voy a dar unas clases de cómo se hace una tesis, porque ¡no tienen ni idea de lo que van a hacer! Pero no hay problema, aquí van a aprender mucho. Aquí todos los niños son tratados con amor, ¡solo espérense a que los conozcan y verán! Pues ¡bienvenidas mis niñas!* (Plática informal D, 26/08/2016).

En ese momento ella se levantó y nos dijo que nos llevaría a hacer un recorrido por los grupos para que conociéramos a los niños y a las docentes. Situación

que nos dio a entender que ya nos habían aceptado en la Asociación Mexicana Pro-Niño Retardado (AMPRE).

### **3.3. Condiciones que llevaron a la selección del caso**

La D y la SD nos preguntaron que con qué discapacidad queríamos trabajar, en ese momento yo no tenía claro con cuál me gustaría trabajar, si bien las compañeras con las que fui ya habían decidido trabajar con niños Down.

Yo me encontraba muy renuente a trabajar con niños con dicha discapacidad, por los malos comentarios infundados que había escuchado acerca de ellos, mi opción era trabajar con algún niño que presentara Autismo, por lo que cuando me tocó el turno de responderle a la D, yo le dije que quería trabajar con un niño que presentar Autismo a lo que la D me respondió: *No te siento muy segura, mira, ella [haciendo referencia a la Subdirectora] es buenísima para trabajar con los niños con autismo, sabe cómo controlar las crisis y les tiene una paciencia increíble y yo por ejemplo amo a los niños Down, son más expresivos y soy más paciente con ellos, vamos a conocerlos para que te decidas* (Plática informal D, 26/08/2016).

En ese momento la D nos llevó a conocer a los grupos, era mi primer acercamiento a niños con discapacidad, el primer salón al que entramos es donde estuve trabajando y ese día el niño con el que realicé mi intervención nos corrió y se portó grosero: al parecer no le caímos bien. Al llegar a dicho salón ella nos presentó con la docente titular, la que nos recibió con entusiasmo, saludamos a los niños y a otras dos docentes que trabajan en el área de al lado.

Así recorrimos todos los salones de la institución, donde nos presentaron a las docentes titulares o en su caso al personal de apoyo, saludábamos a los niños y la D nos iba indicando con qué casos y dónde podíamos trabajar para obtener mayor provecho.

El último salón que visitamos ese día fue el salón de lecto-escritura, donde todos los alumnos son adultos y presentan diferentes discapacidades, en ese salón hay casos que han sido integrados a escuelas regulares y casos que ya tienen una cierta independencia. Al llegar a este salón la D dijo: *Maestra, ellas son alumnas de la UPN vienen a hacer prácticas, las dejo contigo para que decidan el caso con el que van a trabajar, por favor te las encargo ¿no?* (Plática informal D, 26/08/ 2016).

La docente muy cordial nos dio la oportunidad de observar y trabajar con sus alumnos, ayudándolos a hacer los ejercicios y portadas de sus cuadernos para el mes de septiembre. En ese momento pasó algo que me hizo sentir parte de la institución, esta situación fue que yo no sabía que los alumnos tenían clase de Zumba, cuando iba a iniciar esa clase pensé en no salir y esperar a que la clase terminará; sin embargo la docente nos dijo: *Vamos a salir a clase de zumba, ¡debes a venir con nosotros!, aquí nadie viene a observar, aquí todos los que vienen, vienen a trabajar y a bailar, ¡así que vamos!* (Plática informal MS, 26/08/2016).

Gracias a esas palabras, me sentí parte de la institución, pero lo más importante fue que, en esa clase de zumba observé a los alumnos con SD y pude darme cuenta de que las personas con esta discapacidad son ¡increíbles! y con un carisma único. Aún no sabía que caso elegiría, pero sabía que trabajaría con un alumno con SD.

Fue entonces cuando conocí a un joven de 22 años llamado Alan, con el que pude convivir, al estar bailando con él, en ese momento me entusiasmó que interactué muy bien con él. Fueron dos días los que tuve la oportunidad de convivir con Alan en clase de zumba, no pude estar en su salón mucho tiempo porque cuando tuve la oportunidad de ser presentada por la directora, las docentes tuvieron una actitud muy grosera conmigo, solo una de ellas me atendió y las demás no me respondieron ni el saludo, la docente me preguntó: *y, ¿de que universidad vienes?* [A lo que yo respondí: de la UPN]. *¡Ah! yo soy de la UNAM* [con un tono de desprecio por la UPN] *y eres psicóloga?* [Y yo respondí] *no, estudio pedagogía y dijo: ¡ah pedagogía! ¡Yo soy psicóloga, nada*

*que ver!* [Haciendo un ademán de desprecio] (Plática informal con MV, 9/09/2016). Me explicó muy a la fuerza que con Alan no se podía trabajar mucho porque es el más adelantado de la clase y mencionó a otros niños con SD con lo que se podía trabajar lenguaje.

Sin embargo cuando terminó la jornada escolar, volvimos a reunirnos con la Directora para hacer la selección del caso, al llegar con ella nos preguntó “¿Qué *niño habíamos elegido?*”, mis compañeras no había decidido aún y yo le dije que tomaría como caso a Alan. En ese momento ella me respondió: *¿Alan? ¡Mmm!, no hay mucho que trabajar con él, la familia lo apoya muchísimo, gracias a ellos él es independiente, tiene un lenguaje amplio, tiene conocimientos curriculares avanzados, no le veo sentido trabajar algo más con él, exactamente ¿Qué quieres trabajar?* [A lo que yo respondí que lenguaje], *¡huy! lenguaje pues mejor deberías trabajar con Pedrito, Adán, Sol o Angelito. Mira, con Sol lograrías mucho, pero primero hay que trabajar límites, con Adán también lograrías bastante, sin embargo se va ir dos meses por motivos de salud y Angelito, pues no es muy recomendable, es caso perdido, es grosero, agresivo, ¡no!, con él no lograrías nada, con el que podrías trabajar bien es con Pedrito, pues ¡échense un volado por Pedrito a ver quién de las tres se queda con él!...* (Plática informal D, 9/09/2016).

Estas dos situaciones, la primera con las palabras de la docente V de desprecio por nuestra carrera y la segunda con la poca esperanza de la D hacia Angelito, causaron en mí mucho desánimo. No podía creer que en una escuela de EE, tuvieran esa concepción de un alumno, o excluyeran a las personas en vez de incluirlas; sin embargo gracias a esas palabras decidí seleccionar como caso a Angelito, momento en el que me integre a su salón y cambio el concepto que tenía de él y no es nada parecido a lo que antes opinaba. Fue así como elegí mi caso. Un alumno adolescente de 15 años de edad con SD.

### 3.4. Características y condiciones de funcionamiento de Asociación Mexicana Pro-Niño Retardado (AMPRE)

AMPRE es una Asociación Civil (AC), que se constituyó como tal el 14 de mayo de 1960. Ésta se encuentra ubicada en Prolongación Calle Chica No. 8, Col. Toriello Guerra, Del. Tlalpan, C.P 14050, Ciudad de México. Dicha ubicación la podemos ver en la siguiente imagen:

Imagen de ubicación de AMPRE



(Google Maps, 2017)

AMPRE es una institución que fue pensada como una asociación que se encargaría de atender a personas con discapacidad intelectual (niños, adolescentes o adultos), producto de la inquietud de un grupo de madres que en ese momento (hace 57 años) no tenían a dónde llevar a sus hijos, lo que es reportado por la Subdirectora en un video de *Youtube*, en el que indica:

...eran niños que hace muchos años los escondían en sus casas porque era una vergüenza tener niños con alguna discapacidad, como no tenían una escuela, ésta fue la primera escuela especializada, ellas se juntaron, buscaron apoyo de

amigos, instituciones, gobierno, formaron la asociación y empezaron con sus hijos y después ya empezaron a hacer publicidad para que hubiera más alumnos (Tijerina, 2014. 15'20").

Su misión es: "Fortalecer el desarrollo físico y mental de personas con discapacidad, a través de terapias, actividades recreativas y clases especiales que les permitan desenvolverse mejor en la sociedad y alcanzar una vida plena, llena de felicidad" (ampreac.org, *n.d.*, párr. 1). Lo que esta institución busca como objetivo general: *Crear una independencia personal y si los padres lo permiten, poder integrarlos a escuela regular con apoyo de grupo o con el apoyo personal* (Anexo 5, audio: 6'12"-6'23"). Objetivo que se desglosa en cinco particulares: 1) Brindar atención y educación especial a las personas con discapacidad, 2) Fomentar su integración familiar y social, 3) Lograr el máximo de desarrollo de las habilidades de los sujetos en un ambiente de amor y comprensión, 4) dar apoyo y orientación a los padres de familia para lograr su inclusión social y 5) ofrecer un lugar donde los sujetos sean estimulados y cuidados de acuerdo con sus necesidades (ampreac.org, *n.d.*, párrs. 1-6).

Es una institución que principalmente se ha centrado en atender, apoyar y educar a personas con discapacidad intelectual, si bien también ofrece estos servicios a personas con autismo, con parálisis cerebral, con trastornos de atención y con problemas de aprendizaje.

El enfoque pedagógico con el que se desarrollan las actividades en la escuela y las condiciones de organización, no son claros, tal vez debido a que no se sigue al pie de la letra la planeación y programación de la SEP, ya que esto responde a una propuesta institucional sobre las condiciones de trabajo y las características e infraestructura de la institución. Al respecto la docente de Angelito me comentó que ella les enseña con base en el método global<sup>20</sup> para organizar la enseñanza de los contenidos de lecto-escritura, información que

---

<sup>20</sup> El método global para la enseñanza de la lecto-escritura, se basa en la idea de que su aprendizaje debe ser de toda la palabra y no por partes. Para ello se: "...trabaja con palabras apoyándose en las imágenes que las identifiquen para que el niño comprenda el concepto desde el principio. [...] gracias a su memoria visual, los niños reconocen letras, incluso frases [...]. Tras muchas repeticiones, los niños ya están preparados para leer frases o, incluso, textos con esas palabras aprendidas. El resto de los elementos de la oración, como los verbos, los reconocen por deducción, a través de las relaciones que existen entre todos los componentes de la frase [...]. Es un método más natural, porque sigue el mismo proceso que el aprendizaje del lenguaje, que se basa en repetir las palabras que oímos continuamente. Además, el niño se siente interesado por aquello que tiene sentido, lo que le ayuda a tener una lectura más fluida y comprensiva desde el principio (Guía del niño.com, *n.d.*, párrs. 1-2).

me dio la docente debido a que yo le manifesté que mis intereses para trabajar con el caso estaban centrados en apoyar dicho aprendizaje. Al respecto la docente me dijo: *Mira Abigail, primero te basas en las necesidades del alumno, ¡obviamente si contamos con libros!, para que de acuerdo a las necesidades del alumno [...] me voy basando en diferentes bibliografías, por ejemplo, en el caso de motricidad fina, tengo bibliografía para poder intervenir, no podría decirte ahora cuántos libros, pero sí tengo* (Anexo 5, audio: 2'33"- 3'01").

Las evaluaciones de los alumnos en la institución se llevan a cabo bimestralmente y tienen un carácter cualitativo, en el que se emplea un instrumento que valora las siguientes áreas:

- ❖ Independencia personal
- ❖ Sociabilización
- ❖ Ocupación e información del entorno
- ❖ Lenguaje
- ❖ Aprendizaje
- ❖ Actividades recreativas
- ❖ Conducta (anexo 6, 14/10/2016).

Las evaluaciones se realizan a partir de colores donde el color verde=bien, amarillo=regular y el rojo=bajo o deficiente, cabe mencionar que esta evaluación no menciona a detalle el avance de los alumnos como lo menciona la docente de Angelito: *en esta evaluación no se mencionan claramente los avances del alumno, pero los papás siempre buscan que la evaluación tenga el color verde, y si quieren a detalles los avances, se les entrega una evaluación mas detallada personalmente.* (Anexo 5, audio: 6'50"-6'54").

Respecto a la forma en que se organiza todo el personal de la institución, al igual que en Educación Básica tienen juntas mensuales, pero con la diferencia de que éstas se realizan a la mitad de cada mes y, con ello, poder ir reestructurando el trabajo que se llevará a cabo en el siguiente periodo y resolver las problemáticas de cada uno de los alumnos. Al respecto la docente A mencionó que: *Las juntas se hacen con el objetivo de resolver algún*

*pendiente con algún alumno, tanto avances como carencias de grupo y relaciones a temas del mes, principalmente se discuten las necesidades de los alumnos, si hay que realizar algún festival y las actividades recreativas (Anexo 5, audio: 6'47"-7'13").*

Las juntas que se llevan a cabo en esta institución son de gran importancia para organizar el trabajo mensual, ya que es en éstas donde se establecen acuerdos y se proponen acciones de solución a las problemáticas que surgen en lo cotidiano del trabajo. Al respecto la docente A me dijo: *Estas juntas enriquecen mi trabajo docente porque se conocen más a fondo los casos de los alumnos y las demás docentes pueden darnos apoyo o sugerencias desde su especialidad, porque los avances de nuestros niños no solo es responsabilidad de las docentes titulares, si en algo podemos apoyar se hace el esfuerzo con el fin de seguir viendo avances en los chicos (Plática informal docente A, 17/03/2017).*

La realización de las actividades en la escuela se da en varios talleres y zonas de estancia. Para poder explicar éstas dividí la escuela en tres áreas de acuerdo con las siguientes letras (A, B, C). De acuerdo con esta división, el área (A) está conformada por: estacionamiento, entrada principal, primer jardín, recepción, dirección y taller de galletas. Un área que cuenta con una puerta de acceso en forma de reja de aproximadamente 3.5 metros de ancho, la que se divide en dos secciones, tiene un candado de seguridad que se tiene que maniobrar para abrir, para evitar que los alumnos se puedan salir, el estacionamiento está justo a los lados de la reja pegándose a la barda de la institución, lo que posibilita que los alumnos no tengan dificultad alguna para entrar (si bien no hay niños con sillas de ruedas), además es un área de estacionamiento donde se pueden poner los casos en que llegan los niños. Esta área la podemos ver en la siguiente imagen.

## Área de estacionamiento y de acceso a AMPRE



Una vez que se ha ingresado a la institución hay un área de jardín que se encuentra dividida por un camino encementado, lo que lleva a que dicho jardín esté dividido en dos partes. En el lado izquierdo se encuentran dos mesas con cuatro sillas estilo barroco, donde los padres o visitantes pueden esperar a los alumnos y en el lado derecho se encuentra sólo una mesa, pero principalmente se ocupa para colocar plantas y flores.

Al rebasar este espacio se encuentra la recepción donde el acceso es más estrecho que la entrada principal aproximadamente de 3 metros de ancho, un espacio que sigue teniendo todas las posibilidades para que accedan los alumnos. En este espacio, se encuentran dos sillones negros grandes para los familiares que esperan hablar con la directora y frente a ellos se encuentra el escritorio de la secretaria, la que cuenta con un teléfono y espaciosa gavetas para guardar documentos, a lado de este se encuentra la Dirección, una oficina amplia con dos accesos, uno para entrar a hablar con ella o con la Subdirectora y otro que lleva a una bodegas donde se guarda material didáctico, libros, expedientes de los alumnos, material para terapias y algunas reservas de comida.

A lado de ésta hay un baño pequeño que cuenta con todos los servicios y frente a éste, se encuentra un área donde laboran dos secretarias encargadas responsables de atender la parte administrativa de la institución: recibir pagos, entregar recibos y atender a los alumnos de servicio social. Aquí se encuentran dos computadoras con gabinetes para documentos y de lado derecho se encuentra otra puerta de aluminio y una ventana de cristal que puede ser abierta por la secretaria de dirección y en donde tienen un control para evitar que algún alumno se salga a la calle.

Pasando esta puerta se encuentra un pasillo de lado izquierdo el cual lleva al taller de galletas y al estacionamiento del transporte escolar. Dicho taller cuenta con un espacio de aproximadamente 20 m<sup>2</sup> dividido en dos salones, el primer salón es muy pequeño y ahí se encuentra una mesa grande donde se da forma a la masa para las galletas, de lado derecho se ubica un horno grande con espacio para cuatro charolas y en el segundo salón se tienen guardados los utensilios con los que se elaboran las galletas, y es ahí donde se pesan y embolsan las galletas para su venta.

Taller de galletas



Saliendo de estos salones se encuentra ubicado un pequeño estacionamiento donde se guarda una camioneta Nissan Urvan que es utilizada como transporte escolar para algunos de los alumnos.

El área B, está conformada por una sala, comedor, cocina, talleres de computación y carpintería y los dormitorios para los niños que están internados.

Para llegar a éstos, se tiene que regresar al patio central y cruzar una rampa con barandal de seguridad, ahí se encuentra un pasillo amplio que tiene dos puertas: en la primera antes de terminar el pasillo se encuentra la entrada a una pequeña sala con cuatro sillones azules y una pantalla de televisión donde después de comer reposan los niños que se quedan un rato por la tarde y los que están internados en la institución. Al lado de esta sala se encuentra el comedor (un espacio amplio) con dos mesas para aproximadamente 30 personas, las sillas son de plástico similares a las de los salones de clase, y con piso de loseta. Éste lo podemos ver en la siguiente imagen:

Comedor



A un lado del comedor se encuentra la cocina, la que está dividida por una barra con arco estilo desayunador, donde se encuentran conectados aparatos eléctricos como microondas y licuadora, la cocina cuenta con todos los servicios de drenaje, refrigerador, cocina integral un estante donde se guarda la despensa.

Al salir del comedor al final del pasillo, se encuentra otra puerta de entrada para los talleres de computación y carpintería. Taller de carpintería que actualmente se ocupa como bodega, ahí se encuentran materiales como telas, pinturas,

herramientas de trabajo escenarios y material didáctico. Al respecto de este taller algunas docentes me comentaron no se imparte por falta de recursos para comprar el material y las herramientas necesarias, además de que los padres de familia de la mayoría de los alumnos no cuentan con los suficientes recursos como para pagar el material que se necesita para que puedan trabajar en éste.

Taller de carpintería



En el caso del taller de computación, es un aula grande y cuenta con aproximadamente 15 computadoras con todo el equipo instalado, así como muebles especiales para los equipos, sin embargo éste tampoco se imparte, a pesar de que hay un docente especialista. Al tratar de indagar las causas no pude tener información alguna; sin embargo pude percatarme de que la docente de Ángel preguntó a otra docente lo siguiente: *¡Alesita! ¿Vamos a tener taller de computación?* [A lo que ella respondió:] *no sé todavía no han dicho nada, tal vez más tarde avisen* (Plática informal DA, 17/02/2017), lo que me llevó a pensar que el taller antes si se impartía, pero seguramente tuvieron algún tipo de problema.

A la salida de estos talleres, frente al comedor, se ubica la puerta de los dormitorios espacios amplios de un solo nivel donde están las camas con base de madera y colchón tamaño individual con sábanas, colchonetas y algunos juguetes. En este hay ventanales amplios a lo largo de las paredes y con persianas.

Dormitorios



Saliendo del área B se encuentra el patio central que no es muy amplio, sin embargo se presta para que los alumnos realicen las actividades recreativas, el piso es rústico dividido en pequeños cuadros, cuenta con un domo que protege a los alumnos de los rayos solares o de la lluvia, tiene una canasta de *Basketball* y bancas de cemento alrededor para sentarse y dos desniveles que son usados como escenarios en los eventos.

Patio central



De lado noroeste del patio central, se encuentra ubicado un amplio jardín donde los alumnos realizan actividades recreativas, aquí se encuentran varias plantas que lo rodean, así como una mesa grande estilo barroco con dos sillas. También tienen juegos como resbaladilla y columpios, sin embargo, pude

percatarme en varias ocasiones que el pasto está muy descuidado y los juegos están muy sucios, mal colocados y rotos por lo que los niños ya no pueden utilizarlos, sobre todo porque han habido accidentes, lo que lleva a que sea un área no utilizada.

Al salir de él jardín, se encuentra ubicada el área C que está conformada por la sala de fisioterapia y gimnasio, biblioteca baños y salones. A un lado del patio central se ubica un pasillo largo donde inician los salones, en la primera puerta se ubica una farmacia de la que no pude obtener mucha información, ya que los días en los cuales realicé mis prácticas académicas no estuvo abierta y no pude observar ni enterarme de lo que hay adentro.

Pasillo y puerta de farmacia



Al lado de la farmacia se ubica el gimnasio y sala de fisioterapia, las que también estuvieron cerradas los días que yo iba a mis prácticas académicas, sin embargo, puede observar que es un salón muy grande donde hay aparatos de gimnasio como caminadora eléctrica, banco *press*, paralelas, *peck deck* y máquinas para femorales.

## Gimnasio y Sala de fisioterapia



A lado de esta sala de fisioterapia, se encuentran ubicados cinco salones: el primero, es el taller de hombres tres, después el salón de lecto-escritura, y a lado la biblioteca, la que cuenta con algunos libros para niños, un área que también es utilizada para guardar material didáctico y escenarios. De lado izquierdo de la biblioteca continúa el taller de hombres dos, el salón de integración Down y a lado se encuentra otro grupo, un salón que no pude conocer cuál era su nombre, pero si me pude enterar de que en éste está el grupo que además de tener alumnos con SD, también tiene alumnos con autismo y esquizofrenia.

Junto a este último salón se ubican los baños de hombres y de mujeres, cuentan con un sistema de drenaje completo, puertas de madera y piso de loseta; áreas que son accesibles a toda persona, ya que cuentan con los espacios necesarios en caso de que tengan silla de ruedas.

Frente a los baños se ubica otra puerta, que sirve de acceso a dos salones: el primero de estimulación temprana y el segundo es taller de hombres uno. El salón de estimulación temprana donde está Ángel, éste es muy pequeño y está integrado por dos mesas semicirculares y siete sillas, al entrar hay un ventanal grande y dos mesas que utilizan para acomodar trabajos y material, a lado se encuentra un mueble para acomodar material. Aquí la docente guarda libros, revistas, carpetas pegamento, colores, tijeras y todo tipo de material para trabajos y clases, frente a este mueble se ubican las mesas y sillas. Al fondo

del salón se ubica un baño y materiales como: ropa, telas, material decorativo, juegos de mesa, libros para niños, instrumentos y los mismos materiales que las maestras van creando sin embargo no todo sirve, hay material que sólo se ha utilizado una sola vez y no se vuelve a tocarse y se va guardando ocupando más espacio y dejando menos para los alumnos.

Partiendo de la idea de que algunas de las BAP son de orden arquitectónico, yo considero que en la escuela no se tiene una buena infraestructura, ya que originalmente los espacios no fueron pensados para una institución educativa, pues su diseño fue realizado para consultorios médicos. Una situación que no favorece el diseño de los salones, ya que son pequeños y algunos con varias puertas, lo que para el trabajo escolar implica BAP, porque no hay privacidad y se impide la concentración de los alumnos cuando otras personas tienen que transitar por los espacios escolares.

Al respecto cabe mencionar que la escuela tiene seis grupos, los que en promedio están integrados por 10-15 alumnos. Éstos están divididos por edad y nivel intelectual<sup>21</sup> y a cinco de los seis grupos a los que les dan clases entre dos y tres docentes, y sólo un grupo trabaja con una docente con formación normalista que se especializó en Educación Psicomotriz. De hecho, se trata del grupo y la docente donde se encontraba mi caso.

De acuerdo a las disposiciones arquitectónicas la infraestructura de la escuela no cumple en su totalidad con lo requerido ya que en el punto 4. 3. 2 de accesibilidad específica que:

El diseño buscará asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás personas al entorno físico y a todos los servicios instalaciones del plantel educativo.

Se garantizará la continuidad de rutas libres de obstáculos al interior de las edificaciones y espacios abiertos (INIFED, 2013, p. 7).

---

<sup>21</sup> Es conveniente aclarar que cuando el alumno ingresa, la institución pide una evaluación previa donde se determine el nivel de discapacidad intelectual, datos que se emplean para ubicar el grupo al que se integrará.

Cabe mencionar que las instalaciones de la institución presentan cierto deterioro y el tamaño de los salones es reducido para el número de alumnos que algunos grupos tienen, por ejemplo, en el salón de integración Down son aproximadamente 25 alumnos y el área es de aproximadamente 35 m<sup>2</sup>, lo que lleva a que cada alumno tenga un espacio vital de más o menos de 1.40 m<sup>2</sup>. De hecho, en el documento del Instituto Nacional de Infraestructura Educativa (INIFED) se indica que la superficie mínima por alumno debe ser de 7.40<sup>2</sup> mts.

Además, en el caso del salón de estimulación temprana (área en la que estaba mi caso) el salón es inadecuado para las actividades que se tienen que realizar, ya que si bien es amplio en términos de lo largo (10 mts. aproximadamente), resulta ser muy angosto (unos 3 mts. de ancho) para el tipo de actividades que en éste se emplea, además de que se toma como bodega y eso reduce aún más el área; es decir, es un salón donde se guarda una gran cantidad de material que es muy poco utilizado. Aunado a esto la forma de las mesas donde los niños trabajan, son semicirculares y de madera muy gruesa, lo que complica su movilidad y requieren de más espacio.

Salón de Ángel



También existen problemas en cuanto a la privacidad de los grupos, por ejemplo, dos de los salones tiene una sola puerta de acceso, lo que lleva a que el ingreso al segundo salón requiere de recorrer el primero; una situación que ocasiona distracción en los alumnos. Además, en dicha entrada hay sillas, las que se tienen que mover para poder entrar, por ejemplo, una de las niñas del segundo salón tiene parálisis cerebral y por su condición le resulta casi imposible pasar. Un problema de infraestructura y orden de ésta que se constituye en una barrera de acceso y movilidad en las instalaciones de la institución.

La totalidad de las instalaciones se ubican en un nivel, condición de la institución que permite eliminar algunas de las barreras arquitectónicas<sup>22</sup> para que todos los alumnos puedan ir a la totalidad de las instalaciones sin que tengan problema alguno para acceder.

Cuenta con una planta docente de formada por 15 docentes con formación normalista y una psicóloga de la UNAM, 26 personas de apoyo que se dividen en cargos como: asistente de dirección, secretarias, contador, chófer, personal que labora en comedor, encargada de servicio social, encargada de galletería, encargada de cocina, ayudante general, jardinero y alumnos del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y Tecnológico de Monterrey que brindan que hacen su servicio social o algunas prácticas “profesionales”.

El total de alumnos hasta que terminé mis prácticas académicas era de aproximadamente 86 con una variación de edades que iban de los siete hasta los 50 años y con diferentes discapacidades como: autismo, parálisis cerebral, discapacidad intelectual y síndrome de Down. Si bien hay que indicar que la mayoría eran personas con SD.

---

<sup>22</sup> Recordemos que uno de los principios básicos de la EI es buscar eliminar las BAP y que estas pueden ser Arquitectónicas. De acuerdo con el MASEE, “El diseño universal [...señala] la creación de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible e independientemente de sus características, con seguridad y sin necesidad de adaptación ni diseño especializado; su objetivo es ofrecer entornos cuyo uso resulte cómodo, seguro y agradable para todo el mundo, incluidas las personas con discapacidad” (SEP-AFSEDF, 2011, p. 112).

Respecto a la relación de trabajo ente los directivos, los docentes y el resto del personal de apoyo, no es de respeto, pues al realizar mis observaciones me percaté de que entre los docentes se criticaban y no respetaban los tiempos de inicio y cierre del tiempo que tenían asignado para las actividades. Asimismo, el proceder de la Directora en un gran número de ocasiones era arbitrario, pues de cualquier problema que se diera, culpaba a las docentes sin buscar resolver.

Respecto al sustento de la institución cabe mencionar que la escuela se mantiene económicamente a través de donativos de algunas empresas, de las personas que tienen a sus hijos, de conocidos de la institución y la cuota de recuperación que se les cobra a los padres de familia según su condición social.

Los obstáculos que enfrenta esta institución para su funcionamiento es la dificultad para obtener donativos, como es una escuela sin fines de lucro, las cuotas de recuperación que les cobran a los padres son muy bajas y la mitad de los alumnos están becados por lo que hay alumnos que están en lista de espera.

### **3.5. Antecedentes familiares**

La Sra. María Eugenia, madre de Ángel me comentó que lo concibió a los 40 años de edad, fue un embarazo que se dio a pesar de que tenía un dispositivo intrauterino. Cuando ella supo que estaba embarazada, acudió con el ginecólogo de su clínica del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), para llevar un control de su embarazo y porque le preocupaba que el dispositivo fuera a afectar a su bebé. Los médicos le habían dicho que su “bebé” no “venía bien”, sin embargo, ella no quiso realizarse un estudio prenatal, para saber qué tenía el feto, motivo por el que durante este periodo nunca supo que él presentaba SD. Si bien en los ultrasonidos que mensualmente se le hacían en IMSS, el ginecólogo le reportaba a la Sra. María Eugenia que había un problema con el producto, sin precisar qué, algo que llevó a que ella me comentara: *El ginecólogo ya me había dicho que el niño no venía “normal”, no*

*me dijo exactamente que tenía, pero ya nos había informado, pero aun así nosotros [ella y su pareja] decidimos seguir con el embarazo (Anexo 4, audio: 21'47"-21'59").*

Los doctores al darse cuenta de que el feto presentaba problemas, detectaron dos problemas que ponían en peligro la vida del bebé: el primero era la edad de la madre y el segundo el dispositivo intrauterino que ella tenía. Lo que llevó a que los médicos decidieran: *...retirar el dispositivo, porque se le puede enterrar al bebé y [con eso...] dar continuidad al embarazo (Anexo 4, audio: 11'50"-12'11").* Y la segunda decisión fue que por la edad de la madre podía traer complicaciones, por lo que ellos proponían un aborto legal<sup>23</sup>. Esto me lo relató la mamá de Ángel de la siguiente manera: *Los médicos me dijeron, Sra. por su edad puede haber problemas [...] pero, podemos hacer un aborto legal; y yo le contesté esa vez al doctor: ¿Usted quien es para decidir lo que yo quiero hacer?, yo desgraciadamente estudie radiología, ¡sé lo que hacen!, ¡sé qué es lo que iban a hacer! ¿Por qué van a decidir por mí?, yo lo voy a hablar con mi familia, de todas maneras es mi decisión (Anexo 4, audio: 17'55"-18'53").*

Esto llevó a que la Sra. María Eugenia platicara con su familia, la que tomó la postura de apoyarla cual fuera su decisión, sin embargo los hermanos mayores de Ángel recordaron a la señora, el proceso que lleva consigo un aborto *acuérdate lo que tú nos has dicho siempre que es un aborto, van a meter navajas y van a matar a un ser que está vivo y tú siempre has estado en contra de eso, pero es tu decisión (Anexo 4, audio: 18'44"-18'55").* Esto llevó a que la Sra. María Eugenia decidiera tener a Ángel y asumir cualquier riesgo diciendo: *...el niño va a nacer como sea y como venga lo vamos a querer (Anexo 4, audio: 19'00"-19'05").*

Esto llevó a que la mamá de Ángel dejara de asistir al IMSS y fuera con un ginecólogo particular, que dio seguimiento a su embarazo de una forma “más humana y tolerante”, lo que le hizo sentir más tranquila. Sin embargo, la madre

---

<sup>23</sup> “El aborto legal [...] es un modo de terminar un embarazo como alternativas a [través de] procedimientos quirúrgicos” (salud180.com, n.d, párr. 1).

relata que su embarazo fue delicado, ya que tuvo complicaciones debido a que el bebé era muy pequeño, ella me dijo: *Tuve que descansar, y que a veces no sentía yo el movimiento del bebé, tuve que estar en constante vigilancia* (Anexo 4, audio: 17'35"-17'46").

Una preocupación de la Sra. María Eugenia y que le generó estrés durante el embarazo, era que no sentía al bebé y no tenía mucho abdomen, ya que, de acuerdo con la señora, éstos eran indicadores de que estaba bien el bebé. Estrés que disminuía cuando los médicos le reportaban que el bebé seguía con vida. Ella me dijo: *yo me asustaba mucho cuando no sentía a mi bebé, porque de mis hijos mayores sentía como se acomodaban y las patadas que me daban me hacían sentir segura de estaban bien, pero con Ángel todos los días me levantaba y quería ir al doctor porque no se movía y eso me angustiaba, pero cuando me hacían ultrasonido y el doctor me decía que estaba bien, yo me sentía más tranquila* (Anexo 4, audio: 17'21"-18'00").

Al llegar el momento del alumbramiento, la Sra. María Eugenia tuvo algunas complicaciones, ya que el bebé no podía nacer debido a que era demasiado pequeño, lo que llevó a que el médico propusiera emplear fórceps<sup>24</sup> para sacar al bebé de la matriz. Sin embargo, el anestesista se opuso al uso de esta herramienta por los riesgos que implica. De acuerdo con la Sra. María Eugenia: *En el momento del parto el anestesista fue el que me ayudó, me dijo: no, no vamos a dejar que pongan fórceps porque viene muy chiquito, me dijo: ¡yo la ayudó!, y me apretaba el vientre para que pudiera nacer* (Anexo 4, audio: 23'08"-23'25"), después de esta complicación, en la labor de parto, el bebé pudo nacer por "parto natural".

Ángel nació exactamente a los 9 meses, pesando 1 kilo 600 gramos y midió 42 centímetros. Poco peso y la falta de fuerzas que llevaron a que el médico le pronosticara pocas horas de vida. Al respecto la mamá me comentó que los médicos la atendieron en una forma inhumana y al entregarle a Ángel también utilizaron términos inadecuados para referirse a su bebé con SD. De manera

---

<sup>24</sup> "Los fórceps son similares a 2 grandes cucharas para ensalada. El médico las utiliza para guiar la cabeza del bebé fuera de la vía del parto. La madre empujará al bebé hacia afuera el resto del trayecto" (MedlinePlus.gov, n.d., párr. 2).

textual me indicó: *Cuando él nació [Ángel] y me dijeron lo que era, que era un niño mongol, me dijo el médico que me atendió [...] cuando la enfermera me lo entrega me dijo: no lo rechace y yo le dije: si yo no lo estoy rechazando, es lo último que haría, rechazarlo* (Anexo 4, audio: 12'38"-12'59").

Por su condición, el bebé, no podía comer, no podía controlar su temperatura y por la misma situación ingresó para ser internado a pediatría en una incubadora de la clínica 32 del IMSS, donde los médicos le pronosticaron pocas horas de vida. De hecho la pediatra que lo recibió le expresó a la Sra. María Eugenia: *Yo le recomiendo que se lo lleve porque este niño se va a morir y más vale que se muera en su casa, aquí hay muchas infecciones* (Anexo 4, audio: 13'26"-13'35"), con estas palabras tan desalentadoras, la madre de Ángel, en su desesperación buscó ayuda. En ese momento la familia localizó a un Pediatra, director del Instituto Nacional de Pediatría (INP), el que ya la conocía porque había atendido sus partos y revisiones médicas anteriores. En ese momento el pediatra del INP dio la orden de que los médicos del IMSS entregarán el bebé a la madre, para que fuera ingresado y atendido en el INP.

Ante tal condición, tras una discusión "muy fuerte" donde los médicos primeramente expresaron: *No se lo podemos entregar porque el niño está delicado* [a lo que la madre respondió], *el niño está delicado y me lo llevo bajo mi responsabilidad* (Anexo 4, audio: 14'30"-14'38"), los médicos del IMSS se negaron a firmar el acta de salida, sin embargo, la Sra. María Eugenia bajo su responsabilidad se llevó a su bebé para trasladarlo al INP.

Al llegar al INP, el médico titular de la institución ya estaba esperando al bebé para ser ingresarlo. De inmediato fue llevado a una incubadora, condición que llevó a que el bebé permaneciera internado durante casi un mes. Un periodo en el que fue alimentado con jeringas.

Cuando el bebé pudo salir del instituto hospitalario, Ángel ya tenía un peso de 2 Kg. en ese momento el doctor le dijo a la Sra. María Eugenia: *Vamos a tener mucha vigilancia sobre él, muchos cuidados y le recomiendo ponerlo al sol*

*porque tenía ictericia<sup>25</sup>. Esto permitió que a los tres meses Angelito ya estuviera comiendo de manera “normal” con cuchara por órdenes del pediatra, porque necesitábamos recuperar peso (Anexo 4, audio: 15’44”-16’06”).*

Además del poco peso y la poca estatura con la que nació, Ángel presentó soplos en el corazón<sup>26</sup> y una hernia umbilical. Esto me lo comentó la Sra. María Eugenia de la siguiente manera: *Además de los problemas que antes te comenté, llevé a Angelito para que fuera tratado el pediatra, estuvo bajo vigilancia constante; los soplos cerraron, él no está con algún medicamento, no utiliza nada, a menos que se enferme de gripa y no ha hecho ninguna alergia (Anexo 4, audio: 6’35”-6’51”).*

Al salir del INP, tenían que mantener extremo cuidado con Angelito. Esto permitió que algunos meses después lograra tener una buena condición de salud, si bien el hecho de ser tan pequeño llevó a que tuviera que usar ropa para niño prematuro (algo que no calcularon sus papás, pues la ropa que se le había comprado le quedaba grande). Para la ictericia el doctor indicó según la Sra. María Eugenia: *Sra. es necesario darle baños de sol con mucho cuidado y supervisar que coma bien (anexo 4, audio: 2’30”-2’37”).*

Ángel: *...fue un niño muy pequeñito [...] lo que mucha gente me decía y me costó mucho informarme, que los niños Down caminan hasta los tres años, ¡Él caminó al año, como un niño normal! [...]. Ángel aprendió a caminar con un aro en estimulación temprana, y nunca lo hicimos que se sintiera diferente a los demás, él no se siente diferente a nadie (Anexo 4, audio: 24’10”-25’09”).*

---

<sup>25</sup> “La ictericia es un signo que consiste en la coloración amarilla de la piel y las mucosas debido a la impregnación por bilirrubina, cuando está aumentada su concentración en la sangre” (Arias. En: Arias, Aller, Arias y Aldamendi, 2000, p. 134).

<sup>26</sup> “Un soplo es un sonido producido por una vibración auditiva que resulta del flujo turbulento de sangre en el corazón o los grandes vasos” (Garrido y Lizárraga, 2014, p. 351).

Foto de Ángel con sus papás



Para los padres de Ángel no ha sido ni es fácil sobreponerse a esta experiencia, ya que dentro de la familia no habían antecedentes de SD. Ángel es el primer niño de ambas familias que nace con esta discapacidad. De ahí que le pusieran por nombre Ángel Emmanuel. Actualmente él tiene 16 años de edad y es muy querido por sus padres, hermanos y familiares, es un chico muy emotivo, sociable, y alegre.

### **3.6. El proceso de escolarización**

La escolarización se ve reflejada en las condiciones y medios que se le proporcionan a un alumno para que reciba educación institucionalizada, la escolarización de Angelito ha sido un proceso largo, incluso determinante para su vida cotidiana, y para explicarlo es conveniente indicar que éste apartado se encuentra dividido en dos partes: una primera titulada “Antecedentes escolares” donde relato cómo se incorporó Ángel a una primer institución para recibir estimulación temprana y posteriormente cómo pasó a ser alumno de una escuelas de EE; y una segunda que titulé “La escolarización de Ángel en AMPRE”, donde explico cómo es que Ángel llegó a esta institución, los motivos que llevaron a que la Sra. María Eugenia lo inscribiera y el que permaneciera en ésa hasta la conclusión de esta investigación.

### 3.6.1. Antecedentes escolares

Desde muy pequeño la Sra. María Eugenia llevó a Ángel a que recibiera estimulación temprana, lo que lo ayudó a tener un buen desarrollo psicomotriz, ella me comentó: *Lo más importante fue que él aprendió a caminar en su primer año de vida aprendió a caminar con un aro, lo metíamos en el aro y andábamos con el aro detrás de él* (Anexo 4, audio: 24'51"-25'57").

Estimulación temprana que además favoreció el que Ángel desde una edad temprana conviviera con niños regulares, lo que favoreció sus competencias sociales para la interacción con otros niños. Poco tiempo después los papás de Ángel lo inscribieron en la Fundación John Lagndon Down, según la Sra. María Eugenia: *El primer día que Ángel ingresó me dijeron que sólo se iba a quedar medio día, que a las 12 tenía que ir por él para que lo fueran integrando, y al rato me hablaron por teléfono y me dijeron que se quedaba tiempo completo porque el niño ya estaba integrado* (Anexo 4, audio: 1'44"-1'58").

La señora me comentó que en esta institución Ángel tuvo avances significativos (sin que me especificara cuáles fueron). Sin embargo, al poco tiempo Ángel tuvo que salir de esta Fundación porque para él fue muy traumática la manera como se buscaba enseñarle el control de esfínteres, me dijo la Sra. María Eugenia: *La profesora me lo sentaba en la nica horas y por eso costo trabajo que él aprendiera el control de esfínteres, porque lo sentábamos y nada más quería estar tantito y ya quería salir corriendo* (Anexo 4, audio: 7'17"-7'32"). Un maltrato de las docentes en el manejo del niño para que lograra este aprendizaje.

Al salir de la Fundación John Logndon Down, sus papás empezaron a buscar otra institución donde él pudiera estar, esto les llevó a que durante casi nueve meses buscarán opciones de escuelas donde pudieran atender dignamente a su hijo. Esto llevó a que decidieran llevar a Ángel a el centro Integración Down, durante los primeros dos años, periodo en el que le tocó participar en un

proyecto de Neuroalimentación, que de acuerdo con su mamá: *Angelito estuvo dos años en un proyecto de Neuroalimentación, ahí pasaba cada 3 meses al psicólogo, le hacían estudios para ver cómo iba reaccionado a la alimentación que se le estaba dando [...] los psicólogos cada 3 meses veían su comportamiento y en qué le estaba ayudando la alimentación* (Anexo 4, audio: 5'17"-6'15").

Durante el tiempo que estuvo en Integración Down todo marchaba bien, hubo avances significativos en el desarrollo de su lenguaje (podía decir de manera clara las palabras, sabía algunos colores) y su motricidad mejoró notablemente. Sin embargo, poco tiempo después en la institución se dio un cambio de directora, lo que constituyó un problema para el trabajo escolar con Ángel, ya que la nueva directora hizo cambios continuos de la docente que tenía en su grupo, por lo que en un año Ángel tuvo a cuatro docentes diferentes, cambios que de acuerdo con su Sra. María Eugenia llevaron a que él: *...en lugar de avanzar, retrocedió y yo decidí retirarlo de ahí y empecé nuevamente a buscar escuelas y fui a dar aquí: en AMPRE, lo recibieron, yo fui la primera que llegó y después me traje a todos los demás [niños que estaban en integración Down...]* (Anexo 4, audio: 40"-56"). Momento en el que Ángel inicia su proceso de escolarización en dicha institución.

### 3.6.2. La escolarización de Angelito en AMPRE

El ingreso de Ángel a AMPRE se dio como producto de una reunión a la que la Sra. María Eugenia asistió para participar en una actividad para padres de familia de niños con discapacidad. Al respecto ella me dijo: *...nos mandaron aquí a la escuela de monjas, a la de las niñas a una junta de Doctor "Simi" y yo vi la escuela* (Anexo 4, audio: 19"-26").

Al ver la Sra. María Eugenia a AMPRE le llamó la atención, sin embargo, aún no decidía que era necesario cambiar a Ángel de Integración Down, por lo que al ver que empezaron a darse ciertos retrocesos en el trabajo escolar, ella decidió buscar otra institución donde lo pudiera cambiar para que siguiera su

proceso de formación. Sin embargo, antes de hacer el cambio a AMPRE, la Sra. María Eugenia decidió ir a conocer la institución para conocer cómo estaba y ver de qué manera se trabajaba. Antes de que la Sra. María Eugenia decidiera el cambio de escuela, Ángel continuaba en Integración Down, pero ella sentía que esa institución ya no cumplía con las expectativas de trabajo escolar. Fue así que, cuando Angelito tenía 10 años de edad sus papás decidieron retirarse de la institución, llevándolo a conocer a AMPRE y ver si le agradaba.

De hecho Ángel no ingresó inmediatamente a esta institución, ya que en su visita con él, uno de los alumnos la golpeó al pasar, que provocó que la señora desconfiara y titubeara para ingresar a Ángel; sin embargo, como me comentó la Sra. María Eugenia: *Poco tiempo después me hablaron las mismas señoras de allí, que lo trajera, y vine a una entrevista con Fátima y le expliqué mis motivos por lo que no había yo dejado a Ángel con los demás niños (Anexo 4, audio: 2'22"-2'34")* En ese momento la Directora de la institución le explicó a la Sra. María Eugenia que el alumno con el que había tenido el altercado no era agresivo y que tomarían las medidas necesarias para que no volviera a pasar, lo que llevó a que la mamá de Ángel finalmente decidiera inscribirlo AMPRE.

Cuando Ángel llegó a la institución, de acuerdo con la docente del grupo donde estaba, se trataba de un niño que no tenía reglas y normas; sin embargo, dentro de su grupo como ella lo narra: *No tuvo mayor dificultad en integrarse y tenía mayor relación con los niños pequeños en un principio, él es muy sobre protector de los pequeños, pero ahorita en los últimos meses tiene mayor relación con los compañeros de su edad (Anexo 5, audio: 10'36"-10'53")*.

Como la docente me comentó: *Fue un cambio que llevó a que los primeros días de estancia en AMPRE, Ángel no tenía mucha relación con los niños, tenía mayor relación con sus compañeras (Anexo 5, audio: 11'05"-11'11")*. En lo que respecta a sus aprendizajes la docente de Angelito me comentó en algunas pláticas informales que cuando él llegó a la institución, intelectualmente estaba bloqueado, debido a que estuvo tres años aproximadamente sin ir a la escuela, condición que generó un retroceso, pues

ya no recordaba los colores, confundía los números y las letras y venía con un muy mal manejo de lenguaje. Una condición que al principio dificultó mucho los avances.

Uno de los avances más significativos desde que Ángel llegó a dicha institución fue su autorregulación, ya que cuando él llegó a AMPRE rompía su ropa ante alguna situación que le generará estrés, algo que ya no hacía. También tubo avances en tiempo, reglas y hábitos personales, al respecto la docente me comentó que: *Ángel empezó a respetar los tiempos, tuvo mayores conocimientos de lo que son las reglas, amplió su lenguaje, mejoró sus hábitos al comer, aprendió las vocales, maneja los números para contar objetos y animales. Lo que pude lograr, tomando como punto de partida una evaluación previa porque venía bloqueado intelectualmente, algo que se modificó. De hecho actualmente estamos en inicios de trabajar la escritura con él (Anexo 5 audio: 11'19"-13'01").*

A partir de los datos que la docente de Ángel pudo darme y al percatarme de los grandes retrocesos y lagunas que el alumno tiene debido a las malas experiencias docentes y la falta de apoyo, mi interés se centró en la enseñanza de la lecto-escritura, ya que consideré que este conocimiento es indispensable para su educación y para la vida diaria.

## **CAPITULO 4.**

### **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA APOYAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA**

El diseño de la propuesta de intervención se basó en el tipo de metodología que se propuso en la metodología: un estudio de caso de intervención-descripción, sin bien también se basó en la necesidad de dar apoyo a un alumno en la institución donde se realizaron las prácticas académicas, en mi caso fue con Angelito, en este sentido dichas prácticas se orientaron a apoyar el trabajo de la docente del grupo y a atender algunas de las necesidades básicas de aprendizaje de mi caso.

El plan de intervención y la forma de trabajo siempre se llevó a cabo respetando las normas y el trabajo institucional con el aval de la directora de AMPRE; sin embargo, era decisión de la docente de grupo si se permitía o no llevarla a cabo y era ella la que determinó qué se área de trabajo en la que yo podía apoyar a Angelito.

De ahí que fue la docente de Angelito quien estableció tiempos y espacios para realizar el trabajo, por ello los tiempos se distribuyeron de acuerdo a su horario y carga de trabajo del grupo en el que él estaba. La intervención se vio sustentada por una referencia básica de las autoras Troncoso y Del Cerro, en éstas se propone que el punto de partida debe ser un plan de trabajo, que de acuerdo con ellos implica ciertas formas de organización y de contenidos. Si bien parte del material que utilice para llevarla a cabo fue realizado a partir de ideas propias, utilizando diferentes texturas, colores, tamaños, y figuras, siempre tratando de crear un ambiente lúdico para Angelito, ya que mi prioridad siempre fue lograr que él prestara atención el mayor tiempo posible a las actividades.

Con el propósito de explicar como se llevó a cabo el proceso de intervención durante el ciclo escolar, el presente capítulo se divide en cuatro apartados: un primero donde se aborda la “Evaluación diagnóstica” que se realizó con Angelito para detectar necesidades y observar el ritmo y estilo de aprendizaje y a partir de los resultados diseñar un plan de intervención que supla las necesidades del alumno; un segundo titulado “Diseño del plan de intervención”, en el que se precisa cómo se dividió el plan de trabajo, en que consiste, las etapas que fueron abordadas, así como los días y horarios en los que se trabajó; un tercero donde se explica el “Proceso de intervención”, apartado que se divide en tres partes; en la primer parte se explica cómo se trabajó la atención y habilidad manual, se detallan las actividades y los materiales que fueron utilizados, así como los resultados obtenidos en cada una de las sesiones, en la segunda parte se explica cómo se trabajaron las actividades perceptivas-discriminativas: Asociación, Selección, Clasificación, Denominación, los materiales utilizados y los resultados obtenidos en las sesiones establecidas y en la tercera y última parte se aborda un poco del método lectura con el inicio de las vocales, los objetivos, actividades y materiales que se utilizaron para éstas sesiones. Y un cuarto y último titulado “Prospectiva para dar continuidad a la escolarización” donde se explica cómo Angelito podría seguir asistiendo a la escuela en el futuro a partir de sus habilidades, mencionando también las instituciones que podrían brindar este apoyo para lograr una vida plena sin dependencia de los padres.

#### **4.1. Evaluación diagnóstica**

Para realizar esta evaluación tomé como punto de partida los datos que la docente de Angelito pudo proporcionarme a partir del trabajo que ella lleva dentro del aula, ya que el grupo donde él se encuentra trabajan como unidad didáctica lecto-escritura y matemáticas la docente relató que Angelito: *...conoce todas las vocales, sin embargo tiene dificultad en la “i”, pero identifica la “a, e, o y u” y la “i” le cuesta muchísimo, tienes que enseñarle el dibujo para que pueda relacionar la letra con el dibujo, [...] respecto a los números sabe del 1-5, [sin embargo no se ha podido avanzar del número 6 en adelante], ya que*

se pasa al número ocho para el no existe ni 6 ni 7, se regresa al 8 (Anexo 5, audio: 13'26"-14'00").

Consideré importante tomar como punto de partida para mi intervención los antecedentes que tengo sobre la historia escolar de Ángel, antecedentes que la docente y la mamá de Ángel me han proporcionado, ya que debido al rezago escolar que Ángel tuvo durante algunos años hubo retrocesos en los conocimientos adquiridos y para llevar a cabo mi plan de intervención partí de una evaluación diagnóstica para conocer habilidades, ritmo de trabajo y conocimientos previos de Angelito, ésta evaluación la diseñé a partir de algunas sugerencias de la docente de Angelito, ya que ella considera importante partir de conocimientos generales como: letras, números, colores y figuras, dentro de la evaluación diagnóstica también consideré importantes los temas de motricidad fina, atención, percepción y lateralidad ya que son conocimientos necesarios para la adquisición de la lecto-escritura. En el cuadro se encuentra expresado cada elemento que se evaluó, los recuadros que tienen una diagonal son los elementos que Angelito identificó, los resultados fueron los siguientes:

Fecha: 9 de diciembre de 2017 Duración: 30 minutos										
Conocimientos Generales (Identificar los siguientes elementos)										
<b>Letras (vocales)</b>	A	/	E		I		O	/	U	/
<b>Números</b>	1	/	2		3	/	4		5	
<b>Colores básicos</b>	Verde		Azul	/	Rojo	/	Amarillo		Rosa	
<b>Frutas</b>	Manzana	/	Fresa		Plátano	/	Uva	/	Pera	/
<b>Figuras Básicas</b>	Triángulo		Círculo		Cuadrado		-----	--	-----	--

Fecha: 9 de diciembre de 2017 Duración: 30 minutos										
Atención y percepción										
<b>Relación de parejas de objetos iguales (alimentos)</b>	hamburguesa	/	cereal		pizza		Pastel	/	Hot dog	/

<b>Selección de objetos indicados</b>	frutas	/	alimentos		letras	/	objetos		animales
<b>Figura fondo</b>	zanahoria		hongo	/	manzana	/	flores	/	----- --
<b>Juego de memorama</b>	Diseñé y realicé un memorama, donde incluí parejas de imágenes como carros, juguetes, plantas y animales para reforzar conocimientos								

<b>Fecha: 13 de diciembre de 2017</b>		
<b>Duración: 80 minutos</b>		
<b>Motricidad fina (Soltura y rigidez)</b>		
<b>Actividad</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Resultados</b>
<b>Seguimiento de líneas punteadas con lápices de colores</b>	Se le pedirá al alumno que siga las líneas punteadas en la figura de un ratón	El alumno tiene dificultad para realizar líneas curvas y el remarcado del lápiz es muy suave
<b>Seguimiento de líneas curvas con pintura en los dedos</b>	Se le pedirá al alumno que siga con su dedo índice y pintura la líneas curvas de una hoja de papel	El alumno no puede dar seguimiento a las líneas marcadas, no pudo realizar lo con el dedo índice.
<b>Arrugar y cortar papel</b>	Se le proporcionará al alumno una hoja de papel para que sea arrugada con una sola mano, posteriormente se le pedirá que la corte por la línea	El alumno no presentó dificultad para arrugar el papel, sin embargo para cortar sobre la línea tuvo dificultades.
<b>Ensartado</b>	Se le pedirá alumno que inserte cereal dentro de espaguetis con una sola mano	No tuvo dificultad para ensartar el cereal pero con una sola mano llevó mucho tiempo

<b>Fecha: 13 de diciembre de 2017</b>		
<b>Duración: 80 minutos</b>		
<b>Motricidad fina (Soltura y rigidez)</b>		
<b>Actividad</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Resultados</b>
<b>Seguimiento de líneas punteadas con lápices de colores</b>	Se le pedirá al alumno que siga las líneas punteadas en la figura de un ratón	El alumno tiene dificultad para realizar líneas curvas y el remarcado del lápiz es muy suave
<b>Seguimiento de líneas curvas con pintura en los dedos</b>	Se le pedirá al alumno que siga con su dedo índice y pintura la líneas curvas de una hoja de papel	El alumno no puede dar seguimiento a las líneas marcadas, no pudo realizar lo con el dedo índice.
<b>Arrugar y cortar papel</b>	Se le proporcionará al alumno una hoja de papel para que sea arrugada con una sola mano, posteriormente se le pedirá que la corte por la línea	El alumno no presentó dificultad para arrugar el papel, sin embargo para cortar sobre la línea tuvo dificultades.
<b>Ensartado</b>	Se le pedirá alumno que inserte cereal dentro de espaguetis con una sola mano	No tuvo dificultad para ensartar el cereal pero con una sola mano llevó mucho tiempo

Fecha: 16 de diciembre de 2017 Duración: 60 minutos									
Lateralidad Ejercicios para distinguir la mano dominante									
Actividad	Procedimiento	Resultados							
<b>Extender y girar brazos</b>	Se le pedirá al alumno que extienda primero un brazo como lo indicaré se extenderá el otro brazo hacia arriba y abajo para continuar con giros en dos brazos alternadamente	El alumno no tuvo dificultad para extender los brazos rápidamente, sus brazos pudieron girar en una sola dirección, pero no se presentó problema alguno para hacer los giros							
<b>Indicar derecha e izquierda</b>	Se preguntará al alumno que indique con un aro en la mano el lado derecho y después indique el lado izquierdo, se repetirá el ejercicio con los pies	El alumno aún no tiene la noción de Lateralidad en la derecha e izquierda, ya que no pudo diferenciar el lado derecho del izquierdo							
<b>Indicar arriba, abajo, adentro, afuera, detrás y adelante</b>	Se indicará al alumno que tome un aro en sus manos y lo muestre arriba o abajo etc según sea la indicación	El alumno no tuvo problemas para realizar las indicaciones							
<b>Reconocer en otras personas las partes del cuerpo</b>	Se le indicará al alumno que reconozca en otra alumna y en su cuerpo las siguientes partes del cuerpo	Cara, Boca y oídos	/	Ojos y nariz	/	Cejas y pestañas	/	Codos y hombros	/

A partir de los resultados de la evaluación, pude darme cuenta de que muchos de los conocimientos y habilidades básicas que se requieren para el aprendizaje de la lecto-escritura aún no los tenía adquiridos, Angelito tiene dificultad con el uso de pinza fina y se esfuerza mucho para trabajar en espacios grandes y sobre todo hay que estimularlo mucho para el aprendizaje y las actividades que con él se realicen que deben ser visuales, tengan música y mucho color, pero sobre todo, que en el momento de trabajar no haya algún distractor, ya que la atención de Angelito es dispersa.

#### 4.2. Diseño del plan de intervención

Una vez realizada la evaluación de conocimientos generales de Ángel se diseñó el Plan de Intervención orientado a la formación de habilidades psicomotrices, perceptivas y discriminativas para favorecer el aprendizaje de la lecto-escritura, dada la evaluación de conocimientos generales que le apliqué. Detectando que el punto de partida debía estar centrado en el desarrollo de las

capacidades necesarias para la adquisición de la lecto-escritura al respecto que Troncoso y Del Cerro mencionan:

Una capacidad bien desarrollada será la llave que abra la puerta a un amplio abanico de destrezas y habilidades. La atención, la discriminación y percepción, así como la destreza manual, no sólo son imprescindibles para aprender a leer y a escribir con soltura, sino para otros muchos aprendizajes (Troncoso y Cerro Del, 1998, p. 43).

Para el plan de intervención se tomaron en cuenta tiempos, espacios y situaciones, para ello estuve sujeta a los tiempos de la maestra, ya que por las diferentes actividades que en la escuela realizan no hay suficiente tiempo para trabajar, también el plan y mi trabajo se adaptó a las condiciones de salud y estado de ánimo de Angelito, esto porque algunas ocasiones los resultados no eran los esperados y para no forzar al alumno se tenía que suspender la sesión.

Para ello, en el plan de trabajo se tomó como punto de referencia el periodo comprendido entre (Enero 2017- Junio 2017), cuáles y cuántos días de trabajo se tenían (los días viernes), el horario (de 9:00 am a 1:00 pm). Con base en eso se programó un total de 18 sesiones, sin embargo no fue posible cumplirlas, por lo tanto el total de sesiones fueron 15, se inició elaborando una carpeta con los datos generales del caso:

- ❖ Nombre del alumno: Ángel.
- ❖ Grado: Preescolar-Primaria.
- ❖ Institución: Asociación Mexicana Pro Niño Retardado (AMPRE).
- ❖ Periodo: Enero 2017-Junio 2017.
- ❖ Días: viernes.
- ❖ Horario: 9:00 am-1:00 am.
- ❖ Sesiones: 15.

El presente plan de intervención está basado en el Método de las autoras María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro. Dicho método toma como

punto de partida de la enseñanza los principios de Discriminación y Percepción como primer paso para la enseñanza de lectura y, posteriormente, para la adquisición de la escritura, la importancia de dicho aprendizaje es que: le permite al niño organizar, tener orden mental, pensamiento lógico, observación y comprensión de su medio.

El objetivo de este plan es que un niño con SD, en este caso Ángel, aprenda a leer y escribir, ya que éstas son los principales instrumentos cognitivos<sup>27</sup> para que el niño con SD pueda insertarse en el entorno social, laboral, familiar, escolar y cultural (Troncoso y Cerro Del, 1998, p. 67).

Para la detección de necesidades educativas se realizó una evaluación previa, que permitió diseñar el plan de intervención, por lo que se trabajaron las tópicos base para lograr el aprendizaje de la lecto-escritura:

- a) Atención (también se trabajarán colores y figuras) y ejercicios de habilidad manual.
- b) Capacidades perceptivo-discriminativas
  - Asociación
  - Selección
  - Clasificación,
  - Denominación
- c) Método lectura

### **4.3. Proceso de intervención**

El proceso de intervención se dividió en tres etapas de acuerdo con lo mencionado por las autoras de general a lo más particular: atención y habilidad manual, capacidades perceptivas-discriminativas y método lectura.

---

<sup>27</sup> De acuerdo con Vygotski las herramientas como medio para el trabajo transforma y domina la naturaleza exterior, la del signo o instrumentos como medio para transformar y “controlar” la naturaleza interior del sujeto —la psíquica— (Baquero, 1997, p. 47).

#### 4.3.1. Atención y habilidad manual

La atención y la habilidad manual son capacidades que ayudan a la mejor adquisición de la lecto-escritura, requisitos fundamentales para que el niño con SD logre comprender el proceso de cada palabra y cada letra que va aprendiendo

Sesión 1		
<b>Tema:</b> Atención <b>Objetivo:</b> Que el alumno logre colocar cada figura de acuerdo al color y el lugar correspondiente para completar la imagen.		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
<p>Como primer sesión se trabajará el desarrollo de la atención ya que se considera como fundamento de otras adquisiciones al mismo tiempo se reforzará el aprendizaje de colores y figuras.</p> <p>Pegar figuras de colores de acuerdo al contorno</p>	<p>Se mostrará al alumno las figuras y se dará una breve explicación de los colores y figuras.</p> <p>Se mostrará en la cartulina donde previamente están colocados contornos de figuras para que el alumno pegue la figura correspondiente a la silueta</p> <p>Se le pedirá al alumno que ordene las figuras , primero se deberán ordenar de acuerdo a la forma y después de acuerdo al color, mencionando el nombre y color de la figura</p>	<p>-Gomets de figuras de animales: pez y gusano.</p> <p>-Cartulina con figuras</p> <p>-Figuras de papel</p> <p>-Cuaderno</p> <p>-Pegamento</p>
<p>Pegar figuras en el pez</p>	<p>Se trabajará con <i>gomets</i>, donde el alumno pondrá la figura que falta para completar la figura de un pez y un gusano</p>	

Los resultados obtenidos en esta primera sesión fueron:

- En él primer ejercicio de la cartulina, Ángel logró poner en el lugar correspondiente cada figura de acuerdo a su forma sin ninguna dificultad.

- En el segundo ejercicio con la imagen del pez y el gusano Ángel logró agrupar colores, sin embargo no supo el nombre de cada uno de ellos, pero sí pudo relacionar cada figura con el color de la imagen y acomodó con algunas dificultades cada figura en el espacio correspondiente.

<b>Sesión 2</b>		
<b>Tema:</b> Atención y habilidad manual		
<b>Objetivos:</b>		
-Que el alumno logre colocar cada figura de acuerdo al color y el lugar correspondiente para completar la imagen.		
-Que el alumno logre insertar las frituras de apertura grande en los spaguettis sin romperlos		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Reforzamiento de la atención a través de figuras de colores	La actividad consiste en que el alumno deberá colocar en el espacio correspondiente cada figura geométrica de acuerdo al color indicado, en esta actividad se trabajará con mariposas	-Gomets de Mariposa -Figuras de colores (triángulos, círculos y cuadrados) -Pegamento adhesivo
Ensartado	La actividad consiste en pedir al alumno que inserte varias veces con una mano "chicharrones" en Spaguettis, después se le pedirá al alumno que inserte los chicharrones con ambas manos al mismo tiempo.	-Plastilina -frituras (chicharrones con apertura grande)  -Spaguettis pintados de colores

Los resultados obtenidos en esta segunda sesión fueron:

- En el primer ejercicio de la figura de Mariposa Ángel logró agrupar por colores y su atención se mantuvo más tiempo, lo que permitió disminuir el número de errores, logrando poner cada figura en el espacio que le correspondía.
- En el segundo ejercicio Ángel mostró mucho interés por la actividad, pudo insertar los chicharrones en el espagueti con una sola mano (la

derecha) no tuvo dificultad, aunque en algunas ocasiones lo hacía con tanta fuerza que se rompieron los espaguetis, lo que pudo evitar al repetir la actividad con mayor cuidado.

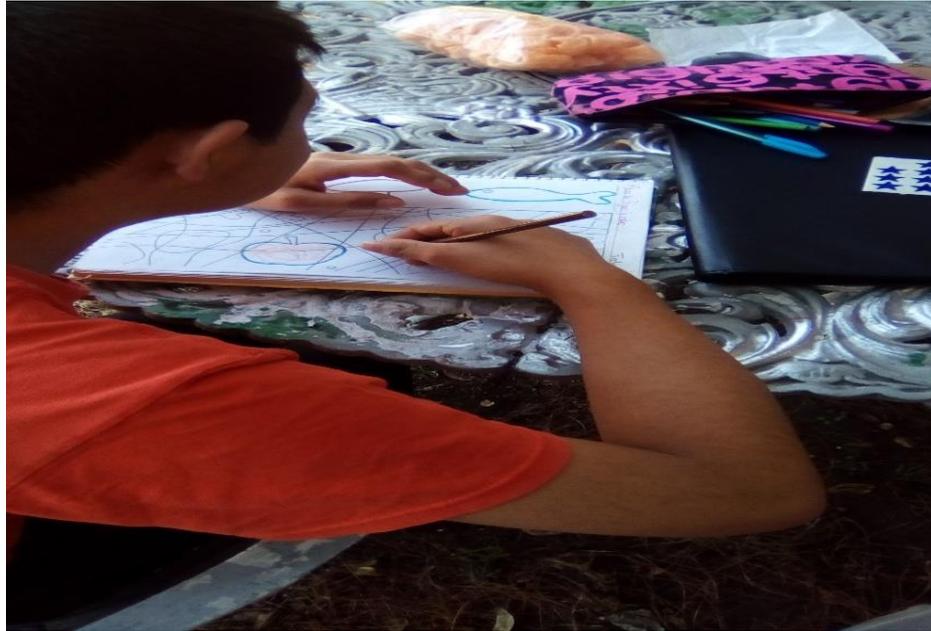
- Cuando usó ambas manos para ensartar los chicharrones, le resultó más difícil y en los primeros intentos falló, lo que lo llevaba a buscar hacer el ejercicio con una mano (la derecha, su más hábil), mejorando con la práctica.

<b>Sesión 3.</b>		
<b>Tema: Atención</b>		
<b>Objetivos:</b>		
-Qué el alumno logre ubicar e iluminar el caracol que está en el fondo de las líneas		
-Que el alumno logre reconocer las partes de sus cuerpo en el espejo para representarlos en una hoja de papel		
-Que el alumno logre insertar cereal de acuerdo al color con una sola mano en los spaguettis sin romperlo		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Figura – fondo	<p>Se le proporcionará al alumno un lápiz del color que elija.</p> <p>Al mismo tiempo se le proporcionará la imagen llena de líneas, donde la figura de fondo es un caracol, el alumno buscará con atención el caracol y cuando logre encontrarlo marcará el contorno del caracol y lo iluminará.</p> <p>Se continuará la actividad con el mismo procedimiento, pero con una manzana, un hongo y un pez impresos en una hoja con líneas y otras figuras.</p>	<p>Figura de caracol impresa</p> <p>Figura de manzana impresa</p> <p>Figura de hongo impresa</p> <p>Figura de pez impresa</p> <p>Lápices de colores</p>
Dibújate a tu mismo	<p>Cómo primer actividad se pondrá al alumno frente a un espejo, para reconocer las partes que conforman su cara (ojos, boca, nariz, cejas, pestañas, frente y oídos), el alumno tendrá que señalar las partes de su cara en el</p>	<p>-Hoja de papel cuadriculada</p> <p>-Lápiz</p>

<p>Ensartado</p>	<p>espejo</p> <p>También se hará un reconocimiento de las partes de su cuerpo (brazos, hombros,cabeza, cara)</p> <p>Cuando el alumno se haya reconocido se le pedirá que en una hoja cuadriculada se dibuje a el mismo, que cada una de las partes de su cara y cuerpo que señaló frente al espejo estén presentes en el dibujo.</p> <p>pedir al alumno que inserte varias veces con una mano "cereal" en Espaguetis, después se le pedirá al alumno que inserte los el cereal de acuerdo al color que se le indique con ambas manos al mismo tiempo.</p>	<p>- lápices de colores</p> <p>-cereal froot loops (cereal de cavidad más angosta)</p>  <p>-Espaguetis</p> <p>-Plastilina</p>
------------------	---	---

Los resultados obtenidos en esta tercera sesión fueron:

- En la primera actividad, cuando se le mostró a Ángel la imagen y se le preguntó: ¿qué era lo que veía?, en un primer momento no lo pudo identificar, pero conforme se fue ejercitando logró identificarlas.
- En lo que respecta al uso del lenguaje Ángel no lograba tener una pronunciación clara, pero ya se comprendía lo que decía. Al tener que señalar las figuras de lo que decía fue acertando, lo que le resultó muy agradable. Además, pudo iluminar tenuemente al ubicar la manzana, el pez y el hongo dentro de las líneas. Esto lo podemos ver en la siguiente imagen:



- En la segunda actividad, pude percatarme que las líneas curvas le cuestan trabajo, no hay soltura en su mano, por lo que no logró desplazar el lápiz siguiendo las líneas curvas.
- En la tercera actividad frente al espejo Ángel no pudo señalar las partes de su cuerpo, presentó dificultades para entender que la persona que está reflejada era él, pero cuando la actividad se realizó sin el espejo, él pudo señalar las partes de su cuerpo y las de otras personas sin mayor dificultad; sin embargo, al tener que dibujar las partes del cuerpo, él no pudo hacerlo.
- En la cuarta actividad donde él tenía que ensartar cereal, el cual tenía una apertura más pequeña que el de las frituras, tuvo dificultades, debido a que la cavidad del cereal era aún más pequeña que el de los chicharrones y con su mano menos hábil (la izquierda) no pudo realizarlo.

#### Sesión 4

**Temas:** Atención, habilidad manual y coordinación viso-manual

**Objetivos:**

-Que el alumno logre reconocer las partes de sus cuerpo en el espejo para representarlos en una hoja de papel, logre completar al menos una pareja en el memorama y siga las líneas del camino

-Que el alumno logre meter todas las ligas en el tubo y logre meter con la pinza todos los pompones que están sobre la mesa.

-Que el alumno pueda dibujar la silueta de sus manos.

Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Dibújate a ti mismo (Atención)	En esta actividad se realizará el mismo procedimiento de la actividad de la sesión 3, la diferencia consiste en que se cambiará de hoja cuadriculada a hoja blanca	Hoja blanca Lápices de colores Lápiz
Sigue el camino del pescador	El alumno seguirá con lápices de colores el camino trazado en una hoja para que, a través del camino seguido el pescador llegue a su caña de pescar	Hoja impresa con un camino, una caña de pescar y un pescador  Lápices de colores
Memorama	Colocar las tarjetas con figuras de animales, flores y personajes de forma dispersa y boca abajo, para que el alumno y otros compañeros levanten una tarjeta en su turno correspondiente para que busquen la pareja de la tarjeta seleccionada	Tarjetas en pares de diferentes personajes y objetos
Meter ligas en tubos (Habilidad manual)	El alumno tendrá que hacer uso de la pinza fina de sus dedos para abrir las ligas e introducirlas en el tubo de cartón una a una.	Tubo de cartón  Ligas de plástico
Pinzas y pompones	El alumno abrirá una pinza para la ropa con dos dedos para tomar con esta un pompón e introducirlo en el tubo de cartón	Tubo de cartón  Pompones  Pinzas para la ropa
(Coordinación viso-manual)  Manos pintadas	Se le proporcionará al alumno un pincel y pintura, se le pedirá que coloque su mano en una hoja y con el pincel y la pintura trace el contorno de la mano que está sobre la hoja.  También se le pedirá que se pinte ambas manos para que las coloque en una hoja de papel	Pintura  Pincel  Hojas blancas

Los resultados obtenidos en esta cuarta sesión fueron:

- En la primer actividad, Angelito no pudo dibujar su cuerpo, sólo puso algunas líneas rectas y medio curvas, pero sin buscar darle forma alguna.
- En la segunda actividad Ángel presentó dificultad al seguir con el lápiz caminos que estaban trazados en línea curva y zig-zag, por lo que sólo puso líneas rectas.
- En la tercera actividad el juego de memorama, Ángel tuvo serias dificultades para poner atención, ya que siempre levantaba la misma tarjeta, para él no había más tarjetas en la mesa y no logró obtener ninguna pareja, constantemente se levantaba de la mesa de trabajo, si bien pudo nombrar los objetos de cada tarjeta.



En el cuarto y quinto ejercicio de meter ligas a un tubo y pompones de colores con pinzas dentro de un tubo, resultó interesante para Ángel, ya que éste ejercicio requería del movimiento fino de pinza con los dedos. Una actividad que al principio enfrentó dificultades, sin embargo con la práctica mejoró, sobre todo porque fue una actividad que le generó gran fascinación, por lo que al tener que realizarla buscó varias formas de poder hacerla, lo que con poco tiempo pudo dominar el ejercicio.

Aquí pude darme cuenta de que las cosas en las que él muestra interés, es en los ejercicios de habilidad manual que impliquen mayor esfuerzo y dificultad, ya

que Angelito busca la manera de poder realizar los ejercicios, los toma como un reto.

<b>Sesión 5</b>		
<b>Tema:</b> Atención y habilidad manual.		
<b>Objetivos:</b>		
<p>-Qué el alumno logre relacionar cada animal con su pareja correspondiente, logre asociar el sonido con la imagen y logre seguir las líneas del camino para llegar al hueso.</p> <p>- Que el alumno logre introducir limpiapipas en una botella de orificio pequeño, logre insertar en los spaguettis la sopa de acuerdo al color, con una sola mano, sin romperlo y logre introducir arroz con una cuchara dentro de una botella.</p>		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
(Atención)  Relacionar los animales con las parejas correspondientes	<p>En un hoja se muestran dibujos de animales, estos están acomodados de manera dispersa, y la mayoría de ellos corresponden a una pareja, sin embargo algunos no la tienen.</p> <p>Se le indicará al alumno que elija un animal, y posteriormente se le pedirá que busque entre los animales la pareja correspondiente al animal seleccionado</p>	<p>Imágenes de animales: pez, pollo, zebra, perro, jirafa, borrego, pato y elefante</p> <p>Lápices de colores</p>
Granja	<p>Se tendrá la imagen de una granja</p> <p>Y en tarjetas se tendrán imágenes de animales de granja</p> <p>Se le pondrá al alumno un audio donde puedan apreciarse los sonidos de cada animal y el alumno al escuchar el sonido tendrá que pegar en la granja la imagen del animal correspondiente a el sonido</p>	<p>Imagen de granja</p> <p>Tarjetas de animales como: cerdo, caballo, pato, vaca y borrego.</p> <p>Audios de animales</p> <p>Pegamento adhesivo</p>
El perro y el hueso	<p>El alumno seguirá con lápices de colores el camino trazado en una hoja para que, a través del camino seguido el perro pueda llegar hasta su hueso y comérselo</p>	<p>Hoja impresa de un perro, un hueso y un camino</p> <p>Lápices de colores</p>

(Habilidad manual) Trabajo con limpiapipas	Se otorgarán 5 limpiapipas al alumno para que las doble como desee, cuando estén dobladas introducirlas a una botella de orificio pequeño, para después sacarla con los dedos.	Limpiapipas Botella de plástico
Insertar de acuerdo al color	En dos Espaguetis puestos sobre dos bolas de plastilina se introducirá "sopa de pluma" previamente pintadas de diferente color, al alumno se le indicara el color que debe ser colocado.	Plastilina Espaguetis Sopas pintadas cavidad estrecha
Arroz en la botella	Se introducirá con una cuchara arroz previamente pintado al orificio de una botella de plástico, cuidando que ningún arroz quede fuera.	Arroz Cuchara Botella de plástico

Los resultados obtenidos en la quinta sesión fueron:

- En el primer ejercicio Ángel logró relacionar los animales con su pareja, si bien mostró dificultades al tratar de discriminar la figura de pez y cebra, de ahí que de cinco parejas de iguales, pudo relacionar sólo tres.
- En el segundo ejercicio de discriminación auditiva de la granja mostró mucho interés, lo que le permitió relacionar todos los sonidos con el animal que corresponde, a pesar de que no fue capaz de decir los nombres de cada animal.
- En el tercer ejercicio de seguir caminos, Angelito la realizó con más atención y cuidado lo que le permitió seguir las líneas curvas, mejorando sus trazos.
- En el cuarto ejercicio de habilidad manual Angel ya no mostró dificultad alguna para el ensartado de la sopa en el espagueti, sin embargo no logró discriminar los colores que se le mencionaban.
- En el último ejercicio de meter el arroz en la botella no significó dificultad alguna para él, logrando meter en la botella el 95% de arroz que se le dieron.

<b>Sesión 6</b> <b>Tema: Atención</b> <b>Objetivo:</b> Qué el alumno coloque la figura en el espacio correspondiente para completar la imagen del payaso, logre discriminar la posición de las figuras y logre seguir las líneas del camino para llegar al tesoro		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Coloca la figura al payaso	El alumno buscará y colocará la figura correspondiente a cada molde para formar la figura de un payaso	Pompones Figuras de colores Molde de payaso
Figuras iguales	Se colocará la figura de una mano levantando el dedo pulgar izquierdo dentro de un recuadro y abajo se colocarán manos similares pero en diferentes posición.  El alumno buscará y encerrara en un círculo, la manita que está en la misma posición que la mano del recuadro.	Figuras de manitas Lápices de colores
El camino al tesoro	El alumno seguirá con lápices de colores el camino trazado en una hoja para que, a través del camino seguido el explorador pueda llegar hasta el tesoro que lo espera	Hoja impresa de un camino, un explorador y un tesoro  Lápices de colores

Los resultados obtenidos en esta sexta sesión fueron:

- En el primer ejercicio Ángel no logró colocar todas las figuras en el espacio correspondiente y de las tres figuras que componen un payaso (triángulo, rectángulo y cuadrado) sólo logró poner el cuadrado.
- En el segundo ejercicio de ubicar la figura igual a la del recuadro, la primera imagen que seleccionó es muy similar a la del recuadro, sin embargo ésta no corresponde con el molde porque el dedo pulgar es el derecho, Ángel seleccionó otras dos imágenes, pero tampoco correspondían con la imagen de molde. De las seis sólo pudo colocar de manera correcta tres (el 50%).

- En el tercer ejercicio de seguimiento de líneas, Ángel sólo pudo seguir las líneas rectas a pesar de que en anteriores actividades había mejorado en este tipo de actividades.

#### *4.3.2. Habilidades perceptivas-discriminativas*

Las autoras Del Cerro y Troncoso mencionan que “Un programa estructurado de aprendizaje discriminativo permite al niño desarrollar su organización y orden mental, el pensamiento lógico, la observación y la comprensión del ambiente que le rodea” (1998, p. 66).

También mencionan que cuando el niño con SD aprende a desarrollar capacidades perceptivas-discriminativas adquiere “...habilidades para percibir semejanzas y diferencias, para seleccionar y relacionar los objetos entre sí y para clasificarlos por alguna propiedad determinada, son pasos iniciales y básicos para el desarrollo de la comprensión de diversos conceptos” (Troncoso y Cerro Del, 1998, pp. 66-67). Dichas capacidades se pueden enlistar como: asociación, selección, clasificación y denominación.

Como parte del método mencionado decidí incluir ejercicios que estimularan estas capacidades, por lo que la forma de trabajo y los resultados fueron los siguientes:

<b>Sesión 7</b>		
<b>Tema: ASOCIACIÓN</b>		
<p><b>Objetivos:</b> que el alumno perciba y discrimine visualmente objetos y dibujos, entendiendo que debe ponerlos juntos porque son iguales.</p> <p>-Que el alumno asocie objetos iguales</p> <p>-Que el alumno asocie objetos iguales por pares</p> <p>-Que el alumno logre asociar el concepto de personas</p>		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Asociación de objetos iguales	<p>Se pondrán todas las tarjetas con figuras de transportes sobre la mesa.</p> <p>Se indicará al alumno que busque y pegue en su cuaderno las tarjetas que son iguales</p>	<p>Tarjetas de transportes: Carros Autobús Bicicleta Barco Avión Tren Motocicleta Helicóptero</p> <p>Pegamento adhesivo</p>
Asociación de objetos iguales por pares	<p>Se pondrán todas las tarjetas con figuras de transportes sobre la mesa.</p> <p>Se indicará al alumno que busque y pegue las tarjetas que tienen Par</p>	<p>Tarjetas de: Zapatos Guantes Calcetines</p> <p>Pegamento adhesivo</p>
Asociación de personas	<p>Se pondrán tarjetas sobre la mesa con imágenes de personas</p> <p>Se indicará al alumno que ponga una línea sobre las personas que se nombren</p>	<p>Tarjetas de: Niños Mujer Hombre Ángel</p> <p>Crayola</p>

Los resultados obtenidos en esta séptima sesión fueron:

- En la asociación de objetos iguales, Angelito ya no mostró dificultad en relacionar los objetos (transportes) con su pareja.

- En la asociación de objetos iguales por pares: no mostró dificultad para seguir indicaciones y realizar la actividad, logró asociar todos los objetos.
- En la asociación de fotos su mayor dificultad la mostró al tratar de reconocer a la mujer que estaba en una de las imágenes, sin embargo él pudo reconocerse en las fotos.

<p style="text-align: center;"><b>Sesión 8</b>  <b>Tema: ASOCIACIÓN (continuación)</b></p>		
<p><b>Objetivos:</b>            -Que el alumno logre asociar líneas iguales            -Que el alumno logre asociar números iguales            -Que el alumno logre asociar figuras iguales</p>		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Asociación de líneas	<p>Se pondrán todas las tarjetas con figuras de líneas curvas, rectas y zigzag sobre la mesa.</p> <p>Se indicará al alumno que busque y pegue en su cuaderno las tarjetas que son iguales</p>	<p>Tarjetas de;</p> <p>Línea curva            Línea recta            Línea en zigzag</p> <p>Pegamento adhesivo</p>
Asociación de números	<p>Se pondrán todas las tarjetas con figuras de números del 1-5 sobre la mesa.</p> <p>Se indicará al alumno que busque y pegue en su cuaderno las tarjetas que son iguales</p>	<p>Tarjetas del 1-5</p> <p>Pegamento Adhesivo</p>

Los resultados obtenidos en esta octava sesión fueron:

- En la asociación de líneas, Ángel pudo formar las parejas correspondientes.
- En la asociación de números, Ángel pudo relacionar los números con su pareja correspondiente

**Sesión 9****Tema:** SELECCIÓN y Grafomotricidad**Objetivos:**

- Que el alumno pueda elegir e indicar el objeto que se nombra
- Que el alumno Adquiera las habilidad necesaria en la mano para el trazo de líneas y signos

Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Selección de flores y frutas	<p>En globos se pegaran tarjetas con imágenes de flores de diferente color y diferente tamaño, así como frutas de diferente color y diferente tamaño,</p> <p>Se le pedirá al alumno que seleccione el globo correspondiente de acuerdo a lo que se le pida, ya que la imagen que se pida se hará con las características correspondientes al objeto.</p>	<p>Globos</p> <p>Cinta adhesiva</p> <p>Tarjetas de: Flores rosas Sandías Flores blancas Peras Manzanas Uvas Piñas Plátano</p>
Selección de frutas iguales	<p>En una hoja de color se pegara un dibujo modelo en la parte de arriba, y en la parte inferior de la hoja se pegarán dibujos diferentes y dibujos iguales de diferente e igual tamaño.</p> <p>Se le pedirá al alumno que seleccione encerrando en un círculo los objetos que son iguales al del dibujo modelo</p>	<p>Hoja de color</p> <p>Lápices de colores</p> <p>Imágenes de: Mano Flor Sandía Pastel Peras</p>
Selección de objetos indicados	<p>Se pondrá en el cuaderno objetos de diferentes temas, se pedirá al alumno que encierre en un círculo el objeto que se le indique</p>	<p>-Pegamento</p> <p>-Figuras</p>
Temporalidad	<p>Se mostrarán al alumno en la parte superior de una hoja imágenes del sol y la luna que representan el día y la noche y en otra hoja imágenes que se realizan en el día y en la noche, se le pedirá al alumno que seleccione la imagen que corresponde a cada tiempo</p>	
Grafomotricidad	<p>En un papel bond se trazaran líneas curvas y rectas y se le indicara al alumno que debe seguir las líneas para llegar al otro lado de la imagen</p>	<p>Marcadores</p>

Los resultados obtenidos en esta novena sesión fueron:

- En el primer ejercicio Ángel pudo elegir cada objeto que se nombró, flores y frutas, sin embargo cuando se le pidió que tomara el globo con la flor blanca, le costó mucho trabajo poder seleccionarla y eligió una fruta.
- En el cuaderno también los resultados fueron favorables, ya que seleccionó cada objeto que fue indicado.
- En la actividad de temporalidad también logró identificar el día y la noche, así como las actividades que se realizan en ellas.
- También logró seleccionar las figuras iguales a la del molde (pera).
- En los ejercicios de motricidad, Angelito muestra demasiada dificultad para soltar la mano, las líneas curvas no se siguieron correctamente





<b>Sesión 10</b> <b>Tema: CLASIFICACIÓN Y DIMENSIÓN ESPACIAL</b>		
<b>Objetivo:</b> -Que el alumno logre agrupar varios objetos pertenecientes a una misma categoría -Qué el alumno pueda incorporar la dimensión espacial a su cuerpo		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Clasificación de Animales Frutas Trates Comida Perros Coches de diferente color Objetos del mismo color	<p>Se pondrán tarjetas sobre la mesa de diferentes tamaños y de diferentes figuras.</p> <p>Se le dará al alumno un recipiente donde podrá colocar las tarjetas que clasifique.</p> <p>Se le indicará que busque entre todas las tarjetas a todos los que sean animales y así agrupe cada categoría. Se pegarán en el cuaderno algunas de las imágenes clasificadas</p>	Tarjetas de diferentes figuras.  Recipiente
Aro	<p>Con un aro primero se mostrará al alumno donde es arriba, abajo entre y los lados Después se le pedirá que meta su mano derecha en el aro, después la izquierda y así sucesivamente con los lados atrás, adelante, arriba y abajo</p>	Aro
Patos en la caja	<p>En el cuaderno se pegarán imágenes de cajas, se indicará al alumno que pegue un pato arriba, abajo y a un lado de las cajas</p>	Pegamento Imágenes de un pato

Los resultados obtenidos en esta décima sesión fueron:

- En el primer ejercicio, de todos los objetos que se le pidió a Angelito que clasificara, el objeto que le costó un mayor esfuerzo por lograrlo fue la clasificación de las mesas, seguido de la clasificación de objetos de cocina, sin embargo hubo objetos de un tema que no pudo clasificar; los objetos de color rojo.
- En el segundo y tercer ejercicio de dimensión espacial a Ángel aún le cuesta trabajo reconocer el atrás y adelante, así como la derecha y la izquierda



<b>Sesión 11</b> <b>Tema:</b>		
<b>Objetivo:</b> que el alumno nombre los objetos que se mostrarán indicando sus propiedades y características		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Tarjeta-acordeón	Se mostrarán al alumno 3 hojas en forma de tarjeta – acordeón. La primer tarjeta tendrá dentro, círculos de varios tamaños, se le mostrará ala alumno cada círculo y él tendrá que decir que e y de web tamaño es, en una caja de lado derecho habrá círculos del tamaño de cada figura para que los pegue en el círculo del tamaño que	-Tres tarjetas acordeón -Pegamento -Figuras de colores

	<p>corresponda.</p> <p>La segunda tarjeta-acordeón tendrá figuras de varios tamaños y colores, el alumno mencionará los colores de cada figura y también pegará las figuras que pertenecen a cada color.</p> <p>La tercera tarjeta-acordeón contendrá varias imágenes, y el alumno tendrá que mencionar cada una de ellas</p>	
--	---	--

Los resultados obtenidos en esta décima primera sesión fueron:

Angelito pudo nombrar y reconocer la segunda tarjeta donde tenía que identificar colores y figura, logró mencionar el color rojo y el color azul.

En la tercera tarjeta Ángel logró reconocer cinco de ocho objetos que se le mostraron (reloj, celular, ojo, lentes y un carro). Y en la primera tarjeta no pudo nombrar si los círculos eran grandes o pequeños.

<b>Sesión 12</b> <b>Tema:</b> <b>Objetivo:</b> reforzar las actividades de selección, clasificación, denominación y asociación		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Casa de figuras	<p>Se mostrará al alumno una casa de lado izquierdo de una hoja y de lado derecho figuras de colores que son iguales a las de la figura, el alumno tendrá que seleccionar la figura correspondiente para poder armar la casa. Dentro de este proceso se preguntará al alumno que mencioné el nombre de la figura, así como sus propiedades y características.</p>	<p>-Pegamento -Figuras de colores</p>
Carro de figuras	<p>Se mostrará al alumno un carro de lado izquierdo de una hoja y de lado derecho figuras de colores que son iguales a las de la figura, el alumno tendrá que seleccionar la figura correspondiente para poder</p>	

	<p>armar la casa. Dentro de este proceso se preguntará al alumno que mencioné el nombre de la figura, así como sus propiedades y características.</p>	
--	---	--

Los resultados obtenidos en esta décima segunda sesión fueron:

- En el primer ejercicio Ángel pudo seleccionar cada figura de acuerdo a su color, la única figura que supo nombrar fue el triángulo y asoció cada figura con la imagen de la casa para poder armarla.
- En segundo ejercicio, los resultados no fueron los mismos, ya que sólo pudo reconocer y nombrar el coche, sin embargo no logró armar la figura.

#### 4.3.3. Método lectura

Después de la enseñanza de capacidades perceptivas-discriminativas, se inicia con las etapas de lecto-escritura donde el primer paso es la enseñanza de la lectura. Método que se ha dividido en 3 etapas:

1. Percepción global y reconocimiento de palabras escritas
2. Reconocimiento y aprendizaje de las silabas
3. Progreso en la lectura

Cabe mencionar que en el trabajo con Angelito, solo puede llegar a la etapa uno, ya que por las capacidades de atención de el alumno, el corto tiempo en las sesiones y las diferentes actividades del día escolar, no fue posible avanzar a las siguientes etapas para la intervención.

**Primera etapa:**

Percepción global y reconocimiento de palabras escritas comprendiendo su significado.

**Objetivo general:**

Que el alumno reconozca visualmente, de un modo global, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado. Este reconocimiento deberá producirse, aunque las palabras se le presentan aisladas de una en una o si se le presentan en una frase (Troncoso y Cerro Del, 1998, p. 139).

Lo importante en esta etapa es que el alumno entienda en qué consiste leer; es decir que, a través de unos símbolos gráficos se accede a significados, a mensajes. Se empieza con palabras aisladas y como se va avanzando se le empiezan a presentar frases completa (Troncoso y Cerro Del, 1998, p. 139).

Como primer paso dentro de esta primera etapa, el alumno deberá reconocer palabras con las siguientes letras; *a, b, c, o, u*, luego se integrarán con otra letra formada de dos sílabas, y a partir de los progresos del alumno se incrementará a tres sílabas, así como el número de palabras y cuando se terminen de trabajar estas cinco letras se irá completando el abecedario. Esto se ejemplifica en el siguiente listado:

Letra *a* – reconocer dos palabras con dos sílabas (ángel)

Letra *u* – reconocer dos palabras con dos sílabas (uva, uno)

Letra *o* – reconocer dos palabras con tres sílabas (oveja, oreja)

Letra *b* – reconocer tres palabras con dos sílabas (bebé boca, barco)

Letra *c* – reconocer tres palabras con tres sílabas (caballo, corazón, camisa)

### Sesión 13

**Tema:** Reconocimiento de una palabra escrita conformada por dos silabas; letra A  
**Objetivo:** Que el alumno logre reconocer y asociar una palabra escrita con letra A con la imagen correspondiente

Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Repaso de vocales	<p>Se iniciará con un repaso de las vocales, se preguntará al alumno que letra es la correspondiente a cada tarjeta señalada, reforzando sonido y asociando imagen.</p>	<p>-Tarjeta con letra A            Imagen de ÁRBOL.            -Tarjeta con letra E            Imagen de ESTRELLA            -Tarjeta con letra I            Imagen de ISA            -Tarjeta con letra O            Imagen de OSO            -Tarjeta de letra U            Imagen de UVA</p>
Asociación de imagen con palabra	<p>Se mostrará al alumno la tarjeta-imagen, donde en la parte superior de la tarjeta se muestra la fotografía de Ángel y en la parte inferior el nombre escrito, se darán indicaciones al alumno de que señale quien es la persona de la fotografía y se hará una descripción de la misma.            Posteriormente se indicará y ayudara al alumno para que señale la palabra escrita en la tarjeta-palabra para que pueda observar las características de las letras y así pueda asociar tarjeta-imagen con tarjeta palabra, una vez asimilado el procedimiento.</p>	<p>-2 tarjetas-palabra con su nombre (Ángel)            -tarjeta-imagen con fotografía de Ángel</p>
Letras en gelatina	<p>Se proporcionará al alumno gelatina vaciada en un recipiente para que con el dedo índice escriba la letra correspondiente al tema del día.</p>	<p>-Gelatina de colores            -Recipiente</p>
Grafía	<p>Se indicará al alumno que haga líneas o rayas en toda una hoja grande, sin salirse de los límites marcados</p>	<p>-Crayola            -papel bond</p>
Relación letra – imagen	<p>Se pondrán en una columna derecha tres objetos diferentes, entre ellos un</p>	<p>Lápices de colores</p>

Relación palabra-imagen	<p>imagen de árbol y del lado derecho la letra a. Se pedirá al alumno que relacione la imagen del árbol con la letra a</p> <p>Se pondrán en una columna izquierda tres imágenes diferentes, entre ellos una fotografía de Ángel y del lado derecho la palabra Ángel Se pedirá al alumno que seleccione la fotografía de Ángel correspondiente a la palabra.</p>	Lápices de colores
-------------------------	---	--------------------

Los resultados obtenidos en esta décimo tercera sesión fueron:

- En el repaso de las vocales, Ángel logró asociar cada vocal con la letra imagen correspondiente, la única vocal en la que tuvo problema para reconocer fue la letra “i”, ya que después de varios repasos no pudo asociar la letra con la imagen.
- Ángel se reconoció en la imagen que se le mostró y pudo identificar y asociar su nombre con su foto.
- También logró asociar la letra A con la imagen del árbol, aunque tomó tiempo para observar la letra y nombrar el árbol.

<b>Sesión 14</b>		
<p><b>Tema:</b> Reconocimiento de 2 palabras escritas conformadas por dos sílabas; letra U <b>Objetivo:</b> Que el alumno logre reconocer y asociar dos palabras escritas con letra U con la imagen correspondiente.</p>		
Actividades	Procedimiento didáctico	Materiales
Rompecabezas	<p>Se mostrará al alumno la imagen del rompecabezas a armar y posteriormente se darán las piezas al alumno para que comience a armar dicho rompecabezas</p> <p>Posteriormente se indicará y ayudara al alumno para que señale la palabra escrita en la tarjeta-palabra para que pueda observar las características de las letras y así pueda asociar tarjeta-</p>	<p>Rompecabezas de 4 piezas un personaje de caricatura</p> <p>Dos tarjeta-palabra con la palabra UVA</p> <p>Dos tarjetas- palabra con la palabra UNO</p> <p>Tarjeta con imagen de una</p>

<p>Grafía</p>	<p>imagen con tarjeta palabra, una vez asimilado el procedimiento. Y al término de esta actividad se continuará con otra tarjeta que contenga la palabra uno.</p> <p>Se indicará al alumno que haga líneas o raya a la mitad de una hoja, sin salirse de los límites marcados, los cuales serán más reducidos que los anteriores</p> <p>Se pondrán en una columna izquierda tres objetos diferentes, entre ellos una figura de uvas y del lado derecho la letra u. Se pedirá al alumno que relacione la imagen de uvas con la letra u.</p>	<p>UVA Tarjeta con imagen de UNO</p>
<p>Relación letra-imagen</p>	<p>Se pondrán en una columna izquierda tres imágenes diferentes, entre ellos una figura de uno y del lado derecho la palabra uno Se pedirá al alumno que relacione la imagen de uno con la palabra uno</p>	<p>-Crayola -la mitad de un papel bond</p> <p>Lápices de colores</p>
<p>Relación palabra- imagen</p>	<p>El alumno pegará sopa pintada de colores dentro de la hoja donde se encuentra impresa la letra U</p>	<p>Lápices de colores</p>
<p>Pegar sopa en letra u</p>		<p>-Silicon líquido - sopa de colores -lápices de colores</p>



	<p>que señale que es el objeto de la tarjeta y se hará una descripción de la misma. Posteriormente se indicará y ayudará al alumno para que señale la palabra escrita en la tarjeta-palabra para que pueda observar las características de las letras y así pueda asociar tarjeta-imagen con tarjeta palabra, una vez asimilado el procedimiento.</p> <p>Y al término de esta actividad se continuará con otra tarjeta que contenga la palabra oreja.</p>	<p>Dos tarjeta-palabra de OREJA</p>
<p>Relación letra-imagen</p>	<p>Se pondrán en una columna izquierda tres objetos diferentes, entre ellos una figura de oreja y del lado derecho la letra O. Se pedirá al alumno que relacione la imagen de oreja con la letra O</p>	<p>-lápices de colores</p>
<p>Relación palabra- imagen</p>	<p>Se pondrán en una columna izquierda tres imágenes diferentes, entre ellos una imagen de oso y del lado derecho la palabra oso. Se pedirá al alumno que relacione la imagen de oso con la palabra.</p>	<p>Lápices de colores</p>
<p>Grafomotricidad y grafía</p>	<p>Se indicará al alumno que haga líneas o raya a la mitad de una hoja, sin salirse de los límites marcados, los cuales serán más reducidos que los anteriores.</p> <p>Se proporcionará al alumno una hoja en donde se encuentran trazados caminos de diferentes formas, se indicará al alumno que siga los caminos para llegar al objetivo.</p>	<p>-Crayola -un cuarto de un papel bond -lápices de colores</p>
<p>Pegar sopa en letra O</p>	<p>El alumno pegará confeti de colores dentro de la hoja donde se encuentra impresa la letra O.</p>	<p>-Pegamento -Confetti</p>

Los resultados obtenidos en esta décimo quinta sesión fueron:

- En esta sesión ángel logró reconocer y asociar las dos palabras con la imagen. La primera imagen fue la de una “oreja” la que logró relacionar por el sonido de la palabra y la imagen, aunque tuvo que mostrarle en varias ocasiones la tarjeta palabra para que pudiera asociar.
- La segunda palabra que logró reconocer fue la palabra oso, ya que pudo relacionarla con la imagen de oso a través del sonido.
- No tuvo mayor dificultad, más que unos minutos, para que el pudiera reconocer y diferenciar cada palabra.

Recordemos que inicialmente el planteó la intervención para 18 sesiones, sin embargo solo se pudieron trabajar 15 debido a cuestiones organizacionales de la institución, la actividades de la docente y hasta el estado de ánimo de Ángel, sobre todo por las condiciones en que trabaja su grupo, el pequeño espacio con que se cuenta y las distracciones que esto ocasiona. En realidad cuando había más personas en el salón no se podía trabajar con él, otro de los factores fue la institución, debido a que los días viernes tenían varios eventos (cumpleaños, festivales y salidas) y esos días era imposible trabajar con los alumnos.

También estuve sujeta a la disposición de la docente debido a que en ocasiones la carga de trabajo para ella dentro del grupo era demasiada y algunos días no permitía que trabajáramos con los niños para poder cumplir con las actividades que ya tenían planeadas para el día.

Por esta situación, los días que trabajé con Ángel implicaban más esfuerzo para él, debido a que no podía tener continuidad con la intervención, había retrocesos y eso complicaba más el trabajo, sin embargo considero que Angelito respondió bien al trabajo que se llevó a cabo con el ya la mayoría de las veces mostró interés y entusiasmo para realizar las actividades y todas las actividades planeadas para él nunca quedaron incompletas.

#### **4.4. Prospectiva para dar continuidad a la escolarización**

El caso de Ángel fue una situación muy difícil para mí, ya que es un adolescente que atraviesa por una etapa que es conocida por todos como complicada por los diversos cambios hormonales y de personalidad que caracterizan esta etapa, trabajar con él no fue sencillo dados sus estados de ánimo y conductas rebeldes en ciertas situaciones. Aunado a esto también está el medio en el que Ángel se desarrolla, pue según la Sra. María Eugenia (mamá de Ángel) y su docente de grupo, Ángel es muy consentido por su papá y hermanos debido a su condición, buscando resolverle todas sus necesidades sin dejar que él tenga que enfrentarlas, lo que él pide se le dan sin poner pretexto o pero alguno. Lo anterior lo considero como el principal problema para su mejor desarrollo y formación, ya que esto impide que él se tenga que esforzar para hacer las cosas que se le piden en la escuela. Es importante que esto cambie y que toda su familia haga un esfuerzo por llevar a que Ángel sea auto suficiente y obligarlo a que haga las actividades por sí sólo (sobre todo las que puede hacer y no le implican un riesgo. De hecho Ángel sólo realiza actividades bajo presión e imponiendo las reglas.

Al respecto es conveniente indicar que Ángel está consciente de su discapacidad, lo que aprovecha para no hacer lo que no quiere hacer y en algunos casos para no esforzarse en el trabajo escolar. Esto lo indicó dado que, durante mi intervención, pude percatarme de que él tiene las suficientes cualidades y habilidades para ir realizar actividades que en un momento dado le pudieran permitir aprender un oficio que en un mediano plazo le dieran cierta autonomía.

Ángel tiene habilidades que lo ayudarían a que en un futuro se pudiera incorporar al campo laboral. Éstas se centran en su interés en actividades que impliquen selección, clasificación y asociación de objetos, así como el ensartado de objetos, lo que requeriría que se le desarrolle más, a través de un entrenamiento motriz específico, ya que su motricidad gruesa, más o menos, bien desarrollada. Para ello sería conveniente el que se le inscribiera en un CAM laboral donde además de ofrecer talleres la institución ofrezca un

aprendizaje en competencias básicas en áreas como pensamiento lógico matemático y las habilidades comunicativas, que son la base para otros conocimientos más complejos, además competencias ciudadanas que le ofrezcan un conjunto de conocimientos y habilidades para su desenvolvimiento adecuado en diversos.

A la par de este proceso de capacitación, se debe buscar una institución o un programa educativo en donde se enseñe a leer y escribir a personas adultas, ya que en la actualidad en la institución donde él está no se han preocupado por lograr que adquiriera estas competencias básicas para la vida. Una opción sería el que tomara alguno de los programas que ofrece el Instituto Nacional para la Educación de Adultos, los que tienen como "...propósito de preservar la [...] educación básica de las personas jóvenes y adultas se acredite y certifique con validez en toda la República" (INEA, *n.d.*, párr. 3).

Considero que éste proceso podría dar continuidad a la formación de competencias básicas para poder desempeñar un trabajo productivo, que le genere recursos y que le permita tener cierto nivel de autonomía.

## CONCLUSIONES

El que el enfoque de los servicios de EE haya cambiado, con el paso de los años, ha permitido que las personas con discapacidad y en general en condiciones vulnerables, tengan opciones de formación para no ser excluidos de la sociedad y del mismo sistema educativo regular. Sin embargo, esto no se ha logrado del todo, debido a que no todas las escuelas y no todos los profesores tienen los conocimientos, capacidad y disposición para apoyar el trabajo escolar de niños que se encuentren en estas condiciones, más si presentan alguna discapacidad.

A pesar de dicho proceso de evolución, lo cierto es que nuestro sistema educativo aún no se encuentra en condiciones para responder a todo lo que se implica en el modelo de EI. Sobre todo porque un gran número de docentes (sobre todo los regulares), no tienen la formación, la experiencia y la disposición para promover una educación para la diversidad como la que se propone en dicho modelo educativo. Hacen falta muchas cosas para que lo que aparece como proyecto no se quede como “letra muerta”.

Además aún hoy en día, el concepto de discapacidad sigue teniendo un sentido peyorativo y de etiquetación dentro de la sociedad y en las mismas escuelas, a pesar de que se aclare en diversos documentos y por diferentes especialistas. Es un proceso de formación de la sociedad y de las comunidades escolares que propiamente no se ha dado, sino que se ha instituido sin contemplar todas las implicaciones que tiene y sin preparar para su puesta en práctica. Como proyecto y propuesta es buena, pero su institucionalización ha sido limitadamente ineficiente. Baste comentar, que para poder realizar mis prácticas académicas acabe en una institución privada, ya que las instituciones públicas cierran las puertas y no hay forma de dar razón de la importancia del apoyo que podemos brindar y de la necesidad que tenemos de conocer de manera directa el sistema para que cuando egresemos y nos titulemos

tengamos la posibilidad de integrarnos a dicho campo laboral como un mayor conocimiento y certeza.

Comprender lo que implica la discapacidad es comprender un fenómeno complejo entre la persona que tiene la discapacidad y una sociedad que le rodea, claro está que la discapacidad implica limitaciones y deficiencias en el organismo de una persona, sin embargo no hay limitaciones en su capacidad para ser un ser humano, una cuestión que la mayor parte de la sociedad aún no ha logrado entender, no se trata de victimizar, se trata de dar respuesta oportuna a las necesidades laborales, educativas, médicas sociales y afectivas. En lo que respecta a las necesidades educativas considero que la pedagogía tiene las herramientas y estrategias eficaces para lograr hacer un cambio en nuestra sociedad.

De ahí la importancia que esta investigación tuvo en mi formación como pedagoga, ya que el hacer las prácticas académicas, generó un conocimiento más allá de la teoría, porque pude acercarme a la realidad educativa y el hecho educativo que se lleva a cabo en las instituciones que atienden a esta población. En esta investigación pude entender toda la problemática de la EI, en un contexto de políticas educativas nacionales e internacionales, pero también pude acercarme al proceso de institucionalización de las escuelas particulares, lo que se hace dentro de ellas y como es atendida la población, así como las problemáticas que en ella se viven, y que de acuerdo a lo establecido en la política educativa se cumple o no.

Este contexto me permitió plantear nuevas estrategias para hacer un cambio en la manera de acercarme a los niños con SD, cabe mencionar que esta investigación cambio la perspectiva que yo tenía sobre la discapacidad, las prácticas con Ángel, y realizar el estudio de caso, logro hacer ese cambio en mí, cambio que se necesita en la sociedad para entender el mundo de la discapacidad, ese mundo donde no hay limitaciones, las limitaciones las hemos creado nosotros con nuestra forma tan ajena de ver el mundo, considero que si todos las personas pudieran acercarse a este tipo de investigación lograríamos un cambio extraordinario en la forma de pensar y actuar y la políticas en pro de

las personas con discapacidad no solo se quedarían plamadas en hojas de papel.

La importancia de la historia de la EE en esta tesis, es conocer cómo se desarrolló el proceso histórico para llegar a lo que ahora es el enfoque de la EI, bases teóricas que nacieron dentro de un contexto internacional, el cuál a través de un proceso que evolucionó en conjunto con la sociedad, llegó a nuestro país y cómo el sistema educativo mexicano ha planteado políticas educativas en cuanto a organización y gestión educativa para erradicar el rezago educativo, las BAP y la discriminación en los niños y personas con discapacidad, considero que es importante conocer las bases de este enfoque para una oportuna intervención educativa, retomando la política social planteada también acerca de esta población.

Como parte de las actividades que se implican en el contexto de la EI, están los apoyos que toda institución educativa debe brindar a las personas con discapacidad. En el caso de aquellas que tienen SD, resulta relevante, dado que son personas que si bien tienen esa discapacidad intelectual, no están impedidas para poder participar en centros escolares regulares, donde pienso que tendrían un mejor desarrollo y lograrían mejores aprendizajes. Al respecto considero que hay dos grandes problemática: una primera es el desconocimiento que se tiene sobre esta discapacidad (y en general de todas), sobre todo de los docentes regulares, y en algunos casos de los “especialistas” de las UDEEI, que con la estructura y funciones que se le han dado a estas Unidades son “todólogos” y les faltan conocimientos. Con ello quiero plantear que para promover la inclusión educativa de sujetos con esta discapacidad o cualquier otra es necesario contar con los conocimientos básicos de intervención psicopedagógica, política educativa y conocimientos básicos de desarrollo humano y discapacidad.

Algo que tiene una gran relevancia en una investigación, como la que aquí se realizó es comprender cómo desde el conocimiento de lo específico podemos comprender expresiones de lo general, claro no en el sentido de generalizar el conocimiento, sino de poder reconocer desde la parte (el caso) qué caracteriza

al todo (los casos). Con lo realizado en mi estudio de caso, puedo indicar, que uno de los problemas que se enfrentan en nuestro sistema educativo es el que no hay una capacidad de cobertura para los requerimientos educativos de la población con esta discapacidad, lo que ha llevado a que proliferen instituciones particulares que en un gran número de casos son especie de guarderías donde no se ofrece una formación a estas personas, además de que no se impulsa su inclusión educativa y social. Además puedo identificar que una de las grandes problemáticas para lograr su inclusión en los contextos escolares está dada en las familias, sobre todo por la sobre protección o descuido producto de la problemática que deriva de su discapacidad ya que la sobre protección de los padres llevan a las personas con discapacidad a sentirse presos de ella, porque les hacen creer no pueden o no saben hacer correctamente las cosas, debido a que todo les proporcionan sea bueno o malo, llevando a que la persona con discapacidad no pueda valerse por sí mismo, y no porque sus limitantes sean físicas o intelectuales, sino porque eso le han hecho creer.

En el capítulo tres hablé sobre lo vivido en las prácticas académicas, el contexto escolar y familiar de Ángel, porque estoy convencida de que a partir del conocimiento del sujeto y sus necesidades, se lleva a cabo un oportuno plan de intervención, conocer a Ángel me permitió detectar una necesidad y responder a esa necesidad y saber de donde viene dicha necesidad, también me permitió poner en práctica algunas estrategias para la enseñanza de Ángel.

Mis prácticas en AMPRE me dejan una huella imborrable, no sólo porque tuve la dicha de conocer a Ángel, quien en días tristes pudo iluminar con una sonrisa mi mundo, sino porque me permitió conocer otro mundo el cual era lejano para mí: la discapacidad, este trabajo de intervención realizado a partir de las prácticas académicas dejó una gran enseñanza para mí también por los maestros que atienden a esta población, algunos docentes actúan como si el niño no estuviera, no escuchara y no entendiera y considero que la EI va más allá de presentarse y enseñar, la educación inclusiva no está en un discurso, está en las personas que quieren llevarlo a la práctica.

Se trata de romper esquemas y formas tradicionales de enseñanza, dejar a un lado el lema de “lo hago porque así me funciona”, romper con la tipificación y el estereotipo que la sociedad, incluso la comunidad escolar le ha dado a estos niños y personas con discapacidad y entender que no es un alumno más, es una vida más que está en tus manos.

Considero que esa es la razón de ser de la educación: las personas, por ese motivo considero importante dar seguimiento a la línea de trabajo, no sólo con Angelito o los alumnos de AMPRE, si no con la población en general que presenta SD, ésta línea de trabajo podría llevarse a cabo a través de programas de lecto-escritura, cómo un apoyo a los docentes, dónde puedan realizarse actividades lúdicas que contemplen los procesos cognitivos, atención, memoria y razonamiento y se trabajen también las capacidades perceptivo-discriminativas y posteriormente entrar a cada etapa de lectura y escritura. Todo esto a través del juego, porque los alumnos muestran mucho interés en ese tipo de actividades, sería una forma de salir de lo rutinario de la escuela especial, ya que, por la carga de trabajo de los docentes muchas veces se olvidan de éstas actividades. Por ejemplo, en las prácticas académicas pude percatarme que la realidad de las aulas es totalmente distinta a la política establecida, ya que las aulas se han convertido en lugares aislados y totalmente rutinarios, donde nadie más puede hablar como si este tema fuera un *tabú*; los alumnos se convierten en sólo objetos que pueden mover o condicionar o actuar como si ellos no estuvieran o no escucharán, cuando sabemos perfectamente que ser una persona con discapacidad no significa no estar o tener que estar aislado.

Claro está que la labor docente no es algo sencillo, sobre todo por la sobrecarga administrativa a la que son sometidos (claro en instituciones públicas, algo que sé por otras experiencias y no por mi estudio de caso), además por el poco apoyo que se recibe para trabajar con personas con esta discapacidad. A pesar de esto, yo considero que la pedagogía es una disciplina que nos aporta gran cantidad de información sobre como procede y que recursos podemos emplear para promover una educación en la diversidad, aquella en donde reconozcamos que todos somos diferentes y cada quien desde su especificidad

tiene ciertas necesidades y cualidades. Debemos pensar en una educación, que si bien por nuestro sistema educativo es homogeneizante, la realidad nos coloca en la disyuntiva de tener que trabajar en dicha diversidad.

## REFERENCIAS

- Acosta, Natividad y Caricio, Bianca (2012). *La integración educativa de una niña con parálisis cerebral: el caso de Edith*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Tesis que para obtener el grado de licenciado en pedagogía.
- Álvarez, Arturo (2010). "El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa", [Recuperado el 7 de Marzo de 2017 de: [http://educa.upn.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=257:el-estudio-de-caso-una-estrategia-ideal-para-realizar-investigacion-de-procesos-de-integracion-educativa&catid=71:num-03&Itemid=115](http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=257:el-estudio-de-caso-una-estrategia-ideal-para-realizar-investigacion-de-procesos-de-integracion-educativa&catid=71:num-03&Itemid=115)].
- Álvarez, Arturo (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la Hermenéutica Analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN-Ajusco, col. Horizontes Educativos.
- Álvarez, Arturo; Álvarez Virginia y Escalante Iván (2016). *Propuesta de Opción de Campo 2016-2017 Turno matutino*. México: UPN-Ajusco. (Documento de trabajo).
- Amaut, Alberto (2008). La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992. En: Didriksson; Axel y Ulloa; Manuel (coord.). *Descentralización y reforma educativa en la Ciudad de México*. México: GDF-SEDF, col. Estudio, núm. 1, pp. 146-152.
- Ampreac.org (n.d). *ampre A.C. ayúdame a ser útil*. México: AMPRE, [Recuperado el 24 de Junio de 2017 de <http://ampreac.org/mision.htm>].
- Arias, Javier (2000). Patología biliar: Colecistitis-colelitiasis. Tumores de las vías biliares. En Arias; Jaime, Aller; María, Arias; José y Aldamendi Itziar (coord.). *Enfermería médico-quirúrgica II Patología del aparato*

*digestivo Traumatología y ortopedia Patología del sistema nervioso central y periférico Urología, Nefrología*. Madrid: Tébar, pp. 133-142. Recuperado el 28 de agosto de 2017 de: <https://books.google.com.mx/books?id=ajTH4wJkGiwC&pg=PA134&dq=que+es+ictericia&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiE9KCrlDWAhWDQSYKHTIWBmsQ6AEIITAB#v=onepage&q=que%20es%20ictericia&f=false>].

Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Argentina: Aique; col. Psicología Cognitiva y Educación.

Basile, Héctor (2008, septiembre). "Retraso mental y genética Síndrome de Down". En: *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*. Argentina: Alcmeon, año XVII, vol. 15, núm. 1, pp. 9-23.

Beuchot, Mauricio (2015). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM-IIF/FFyL.

Colomer, Teresa; Masot María y Navarro Isabel (2007). "La evaluación psicopedagógica": En: Sánchez-Cano, Manuel y Bonals, Joan (coords.). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona, España: Graó, núm. 208, pp. 13-22.

Corretger, Josep et al. (2005). *Síndrome de Down Aspectos médicos actuales*. Barcelona, España: Masson. [Recuperado el 6 de Enero de 2017 de: [https://books.google.com.mx/books?id=19loysBjm1UC&printsec=frontcover&dq=sindrome+de+down&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiH-fPLkq\\_RAhVqilQKHRd\\_AEUQ6AEIMzAF#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=19loysBjm1UC&printsec=frontcover&dq=sindrome+de+down&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiH-fPLkq_RAhVqilQKHRd_AEUQ6AEIMzAF#v=onepage&q&f=false)].

Cunningham, Cliff (1982). *El síndrome de Down Una introducción para los padres*. España: Paidós.

clínicadam.com (2017). "Otorrinolaringología" [Recuperado el 8 de Enero de 2018 de: <https://www.clinicadam.com/salud/5/007010.html>]

Díaz, S.; Yokoyama, E. y Castillo Del, V (5 de septiembre de 2016). "Genómica del síndrome de Down". En: *Revista Acta Pediátrica de México*. México: Instituto Nacional de Pediatría, vol. 37, núm. 5, pp. 289-296. [Recuperado el 15 de diciembre de 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423646942006>].

- Discapnet.es (n.d.). “La estrategia de la Unión Europea en materia de discapacidad”. [Recuperado de: <http://usuarios.discapnet.es/ajimenez/eudisc.htm>]. (Consultado el 15-06-2017).
- Dorio, Inma; Massot, Inés y Sabariego, Marta (2004). “Características generales de la investigación cualitativa”: En: Bisquerra, Rafael (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla, p.p. 275-287.
- Dorrego, María (2011, julio–diciembre). “Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza”. En *Revista de Pedagogía*. Caracas, Venezuela, vol. XXXII, núm. 91, pp. 75-97. [Recuperado el 1 de Abril de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926549005>].
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2000, mayo). *Libro blanco de atención temprana*. Madrid, España: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fernández, José María (2009). *Un currículo para la diversidad*. España: SÍNTESIS.
- Flórez, Jesús (9 de diciembre de 2005). “La atención temprana en el síndrome de Down: bases neurológicas”. En: *Revista Síndrome de Down*. Madrid, España: UAM, núm. 22, pp. 132-142.
- Flórez, Jesús y Ruiz Emilio (2006). “Síndrome de Down”. En: *Revista FEAPS Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Madrid: FEAPS, núm. 8, pp. 47-76.
- Font, Josep (2005). “La evaluación del alumnado con retraso mental”. En: Sánchez-Cano, Manuel y Bonals, Joan (coords.). *Evaluación psicopedagógica*, Barcelona, España: Graó, pp. 417-450.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). *El giro hermenéutico*. Madrid, España: Cátedra.
- Garcés, María y Suárez Juan, (Enero-Junio, 2014). “Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos”. En *Revista CES MEDICINA*. Colombia; vol. 28, núm. 1, pp. 119-132. [Recuperado el 6 de enero de 2018 de:

[https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v28n1/v28n1a10.pdf&ved=0ahUKEwj4\\_se9zMTYAhUBv1MKHZGMDOMQFghCMAM&usg=AOvVaw2V\\_FR0WS0-Jo4R6DSBOUoM](https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v28n1/v28n1a10.pdf&ved=0ahUKEwj4_se9zMTYAhUBv1MKHZGMDOMQFghCMAM&usg=AOvVaw2V_FR0WS0-Jo4R6DSBOUoM)].

García, Ismael *et al.* (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.

Garrido, Luis y Lizárraga Katia (2014, julio–agosto). “Soplos cardíacos en pediatría: cuándo referir al cardiólogo pediatra”. En Revista: *Acta Pediátrica de México*. México: Instituto Nacional de Pediatría, vol. 35, núm. 4, pp. 351-355. [Recuperado el 28 de agosto de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423640348011>].

Giovagnoli, Sofía (Febrero, 2014). *La discriminación en el Síndrome de Down*. Argentina: Universidad Abierta Interamericana, tesis que para obtener el grado de licenciada en Psicología. [Recuperado el 5 de febrero de 2017 de: [https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114086.pdf&ved=0ahUKEwj48uLk5szSAhXHSyYKHSYSAIsQFggZMAA&usg=AFQjCNG2cb\\_\\_8YSJ2ogdLZqDZFWzEzNRGw](https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114086.pdf&ved=0ahUKEwj48uLk5szSAhXHSyYKHSYSAIsQFggZMAA&usg=AFQjCNG2cb__8YSJ2ogdLZqDZFWzEzNRGw)].

Google Maps (2017). “Mapa de AMPRE”. [Recuperado el 1 de agosto de 2017 de: <https://www.google.com.mx/maps/place/AMPRE/@19.2969694,-99.1628367,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x4ad2656cc6c0038e!8m2!3d19.2969694!4d-99.1628367>].

Guía del niño.com (2017). “Aprender a leer por el método global”. [Recuperado el 21 de Agosto de 2017 de: <http://www.guiadelnino.com/educacion/aprender-a-leer-y-escribir/aprender-a-leer-por-el-metodo-global>].

INIFED (2013). *Diseño arquitectónico Educación Básica-Primaria*. México: INIFED.

Jasso, Luis (1991). *El niño down mitos y realidades*. México: el Manual Moderno.

- Larsen, William (2003). *Embriología humana*. Madrid, España: Elsevier Science. [Recuperado el 4 de febrero de 2017 de: [https://books.google.com.mx/books?id=pPVlfsiHzEC&pg=PA5&dq=que+son+los+gametos&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiBmtyFi\\_jRAhXijlQKHRBWDfwQ6AEINTAF#v=onepage&q=que%20son%20los%20gametos&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=pPVlfsiHzEC&pg=PA5&dq=que+son+los+gametos&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiBmtyFi_jRAhXijlQKHRBWDfwQ6AEINTAF#v=onepage&q=que%20son%20los%20gametos&f=false)].
- Maggio, Mariana (2007). "El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización": En: Litwin Edith (comp.). *Tecnología Educativa Política, Historias, Propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, pp. 25-39.
- Martí, Ricardo *et al.* (2016). "Caracterización clinicoepidemiológica de pacientes miopes". En *Revista MEDISAN*, vol. 20, núm. 2, pp. 1-7. [Recuperado el 4 de enero de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368445187004>].
- Medina, Alejandro (2002). "La estimulación temprana". En *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*. México: Sociedad Mexicana de Física y Rehabilitación, AC, vol. 14, núm. 24, pp. 63-64. [Recuperado el 6 de enero de 2018 de: [https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2002/mf02-2\\_4i.pdf&ved=0ahUKEwjdy9aDz8TYAhXPuIMKHS12Aa8QFgg6MAI&usq=AOvVaw24xsvfLouYzZCNIIUodQrz](https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2002/mf02-2_4i.pdf&ved=0ahUKEwjdy9aDz8TYAhXPuIMKHS12Aa8QFgg6MAI&usq=AOvVaw24xsvfLouYzZCNIIUodQrz)].
- medlineplus.gov (n.d.). "Parto con Fórceps" [Recuperado el 2 de octubre de 2017 de: <https://medlineplus.gov/spanish/ency/patientinstructions/000509.htm>].
- Nussbaum, Robert; McInnes, Roderick y Willard, Huntington (2008). *Genética en Medicina*. España: Masson. [Recuperado el 28 de Diciembre de 2017 de: <https://books.google.com.mx/books?id=gjklctEIEywC&pg=PA18&dq=meiosis+l+y+li&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjOitm4mL3YAhWJRSYKHaduD30Q6AEIKzAB#v=onepage&q=meiosis%20l%20y%20li&f=false>].

- Onmeda.es (2017). "Síndrome de Down (trisomía 21): tratamiento". [Recuperado el 21 de diciembre de 2016 de: [https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.onmeda.es/enfermedades/sindrome\\_de\\_down-diagnostico-1565-5.html&ved=0ahUKEwj6qaLbyoLVAhUBZT4KHddzDxgQFghsMAG&usg=AFQjCNFpm4cmbZTiCo187m1X-SE9CJoI4Q](https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.onmeda.es/enfermedades/sindrome_de_down-diagnostico-1565-5.html&ved=0ahUKEwj6qaLbyoLVAhUBZT4KHddzDxgQFghsMAG&usg=AFQjCNFpm4cmbZTiCo187m1X-SE9CJoI4Q)].
- Passarge, Eberhard (2007). *Genética texto y atlas*. Madrid, España: Médica Panamericana. [Recuperado el de febrero de 2017 de: [https://books.google.com.mx/books?id=bgQ\\_xyJYkigC&pg=PA176&dq=formula+del+cariotipo&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjG3o2H9oHSAhXrilQKHSV3A40Q6AEIGTAA#v=onepage&q=formula%20del%20cariotipo&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=bgQ_xyJYkigC&pg=PA176&dq=formula+del+cariotipo&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjG3o2H9oHSAhXrilQKHSV3A40Q6AEIGTAA#v=onepage&q=formula%20del%20cariotipo&f=false)].
- Pérez, Ricardo (2004). "Psicomotricidad Teoría y Praxis del Desarrollo Psicomotor en la infancia". España: Ideas Propias.
- Rivas, Damián y Rozassa, Franco (2012). "Astigmatismo". En *Revista de Actualización Clínica*. Bolivia, vol. 19, pp. 15-919. [Recuperado el 6 de Enero de 2018 de: [https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php%3Fpid%3DS2304-37682012000400001%26script%3Dsci\\_arttext&ved=2ahUKEwjA2tGd6tHYAhVP61MKHebFC4cQFjAFegQIFRAB&usg=AOvVaw0hKntTbnB8yZNy1NAYcy2D](https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php%3Fpid%3DS2304-37682012000400001%26script%3Dsci_arttext&ved=2ahUKEwjA2tGd6tHYAhVP61MKHebFC4cQFjAFegQIFRAB&usg=AOvVaw0hKntTbnB8yZNy1NAYcy2D)].
- Rocca, Jesús, (2004, mayo). *Manual de diagnóstico y tratamiento del hipotiroidismo*. Lima, Perú: Mujica y asociados. [Recuperado el 6 de Enero de 2017 de: [https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.endocrinoperu.org/pdf/MANUAL%2520DIAGNOSTICO%2520Y%2520TRATAMIENTO%2520%2520DEL%2520HIPOTIROIDISMO.pdf&ved=0ahUKEwiAka\\_I4NnRAhVBsVQKHR6tCQUQFggZMAA&usg=AFQjCNGmGwhXM5n7PxiCHMvZt5XaxU9WFQ](https://www.google.com.mx/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.endocrinoperu.org/pdf/MANUAL%2520DIAGNOSTICO%2520Y%2520TRATAMIENTO%2520%2520DEL%2520HIPOTIROIDISMO.pdf&ved=0ahUKEwiAka_I4NnRAhVBsVQKHR6tCQUQFggZMAA&usg=AFQjCNGmGwhXM5n7PxiCHMvZt5XaxU9WFQ)].
- Salud180.com (n.d.). "Aborto legal". [Recuperado el 2 de octubre de 2017 de: <http://www.salud180.com/salud-z/aborto-medico>].

- SEP (13 de Julio de 1993). *Ley General de Educación*. En: *Diario oficial de la Federación*. México: SEP.
- SEP (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP (2006). *Plan estratégico de transformación escolar*. México: SEP.
- SEP-DEE (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP-DEE.
- SEP-AFSEDF (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-AFSEDF.
- SEP-AFSEDF (2011). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica Atención de los Servicios de Educación Especial*. México, D.F: SEP-AFSEDF.
- SEP (1981). *La educación especial en México*. México: SEP, col. Cuadernos, núm. 8.
- SEP (n.d.). *Glosario de Educación Especial. Programa de Fortalecimiento. Educación Especial integración educativa*. México: SEP [Recuperado 23 de diciembre de 2017 de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario\\_final.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf)].
- SEP-DGOSE (2014). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*. México. SEP-DGOSE.
- Simons, Helen (2001). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata. [Recuperado el 15 de febrero de 2017 de: <https://books.google.com.mx/books?id=WZxyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=estudio+de+caso+pdf&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjZ0Ni6gKnXAhVG9IMKHUZUCCUQ6AEIKzAB#v=onepage&q=estudio%20de%20caso%20pdf&f=false>].
- Soriano, Francisco; Grupo Previnfad y PAPPS Infancia y adolescencia (octubre- diciembre, 2006) "Actividades preventivas en el síndrome

de Down”. En: Revista *Pediatría atención primaria*. Madrid, España: núm. 32, pp. 73-89. [Recuperado el 8 de enero de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638693009>].

Tijerina, Mariel (31 de Marzo de 2014). AMPRE. México: AMPRE.

Troncoso, María y Cerro Del, María (1998). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona, España: Masson.

UNESCO (1994, junio). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO.

Valdespino, Leticia (2010). *Método integral para la adquisición de la lectura y la escritura en niños con discapacidad intelectual*. México: Integración Down I.A.P.

# ANEXOS

Anexo 1

<b>Campo: Proyectos Educativos Matutino</b>		<b>Opción: Educación Inclusiva</b>		
N.P	NOMBRE DEL ALUMNO	Cristóbal Balandra	Arturo	Álvare
1	Martínez Reyes Monserrath			
2	Mondragón Melgarejo Brenda Denisse			
3	Romero Barajas Claudia			
4	Olivo García María Fernanda			
5	Martínez Velasco Katia Irene			
6	Otero Arteaga Abigail			
7	Esteban Mijangos Nidia			
8	Serra Ramírez Ana Rosa			
9	Flores Ziegler Ximena			
10	Valverde Rosas Amairani			
11	Marín Tapia Ana Dennis			
12	Uribe Lara Liliana			
13	Pineda Canencia Paula			
14	Juárez Luna Elvia Gabriela			
15	Hernández Morales Lizette Dolores			
16	Barragán González Angélica			
17	Adame Ramírez Paola Araceli			
18	Martínez de la Cruz Mariana Itzel			
19	Arsan Cao Shadian			
20	Sánchez Cruz Zayra			
21	Servín Romero Cassandra			
22	Ortega Bolaños Sarahí			
23	Ojeda Pérez María Fernanda			
24	Castillo Castellanos Mariana			
25	Aguilar Flores Karen Marisol			
26	Vázquez Salmerón Ana Laura			
27	Olgún Ocadío Marlene			

## Anexo 2

### COMUNICAR



Arturito AlvarezB <a1957alvarez@gmail.com>

lun 02/05/2016, 09:37 p.m.

Tú; martiremonse@yahoo.com.mx; brenda\_denisse-mondragon39@hotmail.com; Claudia\_R81@outlook.com; hellomafre28@hotmail.com; Katia.marvel@gmail.com; +25 destinatarios



Responder | v

Queridas alumnas, antes que nada bien venidas a la Opción de Campo *Educación Inclusiva*.

Además nos comunicamos para pedirles que empiecen a buscar por su casa una institución de dónde pudieran hacer su investigación.

Si bien lo ideal es que puedan apoyar o dar seguimiento a un niño con discapacidad que esté siendo incluido en alguna institución. La posibilidad de trabajar con algún otro niño en condición vulnerable (niños en la calle, en condición de hospital, etcétera), también está abierta. Lo que si es importante que se esté dando o que se pueda dar su inclusión educativa (de preferencia que ustedes puedan apoyar, aunque no es un requisito).

La idea es que esto esté lo más cerca de su hogar para evitar que se trasladen, ya que tendrán los días viernes para acudir a dónde vayan a ser su trabajo de apoyo.

Para facilitar su ingreso a las instituciones, nosotros les elaboraremos un oficio institucional (de la UPN). Para ello requerimos que recaben todos los datos que sea necesario para elaborar dicho oficio. Esta parte es labor que ustedes tienen que realizar. La idea de anticipar para que podamos acabar en tiempo y forma su tesis de grado, algo que en gran medida depende de ustedes. De nuestra parte tendrán todo el apoyo.

Cualquier consulta o duda comuníquense con el Dr. Arturo Alvarez Balandra. Puedan enviarla al presente me pueden enviar un correo y si necesita algo lo pueden localizar en el Cubículo 254 o hablarme a la UPN 56-30-97-00 a la Extensión: 1711.

Por favor empiecen con esto, sabemos que aún están terminando el 6º semestre, pero esta actividad la pueden ir realizando sin problema alguno.

ATTE. DOCENTES DE LA OPCIÓN DE CAMPO.

Mtro. Iván Escalante Herrera

Mtra Virginia Alvarez Tenorio

Dr. Arturo Alvarez Balandra.

## Anexo 3

6



México, D. F., a 25 de agosto de 2016.

**AMPRE A.C. LIC. FÁTIMA TIRADO DE HUDSON**  
**DIRECTOR GENERAL**  
**P R E S E N T E**

Por medio de ésta me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna ABIGAIL OTERO ARTEAGA, con número de matrícula 13207501, quien cursa el séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación inclusiva" en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que realice prácticas académicas en esta institución a su digno cargo. La cuál está ubicada en la calle Chica No 8, col. Toriello Guerra, del. Tlalpan, C.P. 14050.

Dichas prácticas se realizarán los días viernes de 09:00 a 13:00 hrs., durante todo el ciclo escolar (2016-2017), iniciando el 2 de septiembre de 2016 y concluyendo en junio de 2017, para que la estudiante conozca la manera como se desarrolla el proceso de intervención de los profesionales que atienden y apoyan la inclusión educativa de niños con alguna discapacidad o problema de aprendizaje. Es importante indicar que esta experiencia y conocimientos fortalecerán su formación como futura profesional en el campo de la pedagogía y la educación en nuestro país.

Esperando contar con su apoyo, me pongo a sus órdenes y envío un cordial saludo.

**A T E N T A M E N T E**  
**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



**S.E.P.**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL



**DR. ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA**  
**RESPONSABLE DE LA OPCIÓN DE CAMPO "EDUCACIÓN INCLUSIVA"**  
**ÁREA ACADÉMICA No 5 "TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE".**  
Tel. 56-30-97-00, ext. 1711  
E-Mail: a1957alvarez@gmail.com

Carretera al Ajusco Núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Deleg. Tlalpan, México, D.F. 14200  
tel. (55) 56 30 97 00 [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

## Anexo 4

### **-Guion de entrevista para la mamá de Angelito**

1. ¿Cómo fue que encontró esta institución para la inclusión educativa de Angelito?(AMPRE)
2. ¿Cómo fue que Angelito ingreso a esta institución?
3. ¿Angelito asistió a alguna otra institución antes de ingresar aquí?
4. ¿Se ha realizado algún tipo de evaluación en alguna otra institución o incluso aquí en AMPRE?
5. ¿Cómo era Angelito antes de llegar a AMPRE?
6. ¿Que avances usted a notado en estos dos años que Angelito lleva dentro de la institución?
7. ¿Cómo fue su embarazo?
8. ¿Tuvo alguna complicación en el período natal?
9. ¿Usted se sometió a algún diagnóstico prenatal para detectar el SD?
10. ¿Cómo se diagnosticó el SD?
11. ¿Hay algún antecedente de SD en su familia?
12. ¿En el alumbramiento tuvo algún problema?
13. ¿Qué medidas médicas inmediatas se tomaron en cuanto se diagnosticó el SD?
14. ¿Cómo fue la infancia de Angelito?
15. ¿Angelito tiene algún padecimiento?
16. ¿Angelito ha seguido algún tratamiento (estimulación temprana, médico etc)?
17. ¿Cómo considera usted el carácter de Angelito?
18. ¿Cómo se comporta Angelito en casa?
19. ¿Qué lugar ocupa Angelito en su familia?
20. ¿Cómo es la relación de Angelito con usted?
21. ¿Cómo es la relación de Angelito con su papa y hermanos?
22. ¿Qué actividades realiza Angelito después de AMPRE?

## Anexo 5

### **-Guión de entrevista para docente de Angelito**

#### **Evaluación de las competencias curriculares**

Cuáles son las capacidades

- Cognitivas
- motoras
- Afectivas
- Relación interpersonal
- Inserción social

-¿Cuál es el ritmo y estilo de aprendizaje de Ángel?

-¿Qué actividades motivan el aprendizaje de Angelito?

-¿Usted sabe el coeficiente intelectual de Ángel?

-A partir de la discapacidad intelectual de Ángel, ¿ha hecho alguna evaluación para conocer los alcances del aprendizaje de Ángel?

¿Se ha hecho Evaluación psicopedagógica para Ángel dentro de la institución?

#### **Análisis de la Institución escolar**

-¿Qué enfoque pedagógico usan para la enseñanza

-¿Que metodología utilizan para la enseñanza?

-¿Cómo realizan sus evaluaciones?

-¿Trabaja con alguna unidad didáctica planificada?

-¿Qué criterios utilizan para la distribución de espacios y tiempos de clase?

-¿Hacia dónde va esta escuela, cual es el objetivo o misión de esta escuela?

-¿Ustedes como docentes hacen alguna junta o reunión para debatir sobre la forma de trabajo de cada una en conjunto con la directora tipo consejo técnico?

-¿Con qué objetivo?

-¿Qué se discute?

-¿Qué les deje a ustedes como maestras?

-¿Qué beneficios trae a la comunidad?

-¿Cuántas maestras son aproximadamente?

- ¿Cómo es la relación entre profesores?
- ¿Cómo es la relación entre docentes y directora?
- ¿Cuántos alumnos asisten aquí aproximadamente?
- ¿Cuál es el Horario escolar?

### **Aspectos de salud**

- ¿Cómo considera la higiene de Angelito?
- ¿Cómo considera los hábitos alimenticios?

### **Otras**

- ¿Cómo era Angelito antes de llegar a la institución?
- ¿Cómo fue su proceso de inclusión a esta institución?
- ¿Cómo lo recibieron sus compañeros?
- ¿Cuáles son los avances que Angelito ha tenido en estos dos años?
- ¿Qué complicaciones ha tenido Angelito respecto al aprendizaje?
- ¿Cómo consideras el comportamiento de Angelito dentro del salón de clases?
- ¿Qué conocimientos previos tenía Ángel cuándo llegó a AMPRE?

## Anexo 6

Registro de Observación	
Persona: Abigail Otero Arteaga Fecha: 14/10/20167 Sesión: 2	
Descripción del evento	Notas
Los resultados de esta evaluación se emitieron en una tabla o matriz donde se muestra en una fila el mes que se está evaluando y en una columna las áreas a evaluar, la celda correspondiente al mes se ilumina bajo una escala de colores (verde=bien, amarillo=regular y el rojo=bajo o deficiente) que implican la condición de los alumnos en términos generales, sin que se explique cuál es su condición a detalle en cada una de las áreas antes indicadas.	Algo que desde mi punto de vista es de poca utilidad, pues la idea sería establecer cuál es el nivel de logro por área y así establecer un programa de trabajo y seguimiento con cada uno de los alumnos.  Es importante mencionar que el cuadro de evaluación, es un valor aproximado y es recuperación de mi observacion, ya que no me dieron acceso a tomar los datos reales, ni el formato original de la evaluación.

El cuadro de evaluación está expresado en las siguientes áreas:

Asociacion Mexicana Pro-Niño Retardado A.C						
Evaluación bimestral						
Nombre del alumno:						
Nombre de la docente:						
Área a evaluar	Bimestre a evaluar					
Aspectos a evaluar	Agosto	Octubre	Diciembre	Febrero	Abril	Junio

	Septiembre	Noviembre	Enero	Marzo	Mayo	Julio
<b>Independencia personal</b>						
Desplazarse solo						
Aseo personal						
Control de esfínteres						
<b>Sociabilización</b>						
Interactúa con sus compañeros						
Trabaja en equipo						
Participa en actividades recreativas						
<b>Lenguaje</b>						
Utiliza lenguaje claro para comunicar ideas						
Responde preguntas						
Nombra objetos que se le muestran						
<b>Aprendizaje</b>						
Lecto-escritura						
Matemáticas						
Motricidad fina y gruesa						
<b>Actividades recreativas</b>						
Danza						
Actividades en el parque						
Taller de galletas						
<b>Conducta</b>						
Sigue indicaciones						
Respeto a sus compañeros						
Respeto el material de trabajo						