

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



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

LA ENSEÑANZA DE LAS PRECURRENTES DE LA LECTO-ESCRITURA A UNA
NIÑA CON SÍNDROME DE DOWN DEL CAM-31: EL CASO DE YOCI

TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ANA LAURA VÁZQUEZ SALMERÓN

ASESOR:
DR. ARTURO ÁLVAREZ BALANDRA

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2018

AGRADECIMIENTOS

A mis padres:

Por su apoyo incondicional, por darme las bases necesarias para afrontar y vivir mi vida, por alentarme a perseguir mis sueños y ser partícipes de ellos. Siempre serán mi motivo de orgullo y modelo a seguir, las palabras faltan para expresar todo mi agradecimiento, amor y admiración. Es gracias a ustedes que concluyó esta etapa,

Al Dr. Arturo Álvarez Balandra

Por sus enseñanzas, dedicación, gran profesionalismo y apoyo, por impulsarme a superar mis límites y ser pieza clave en este proyecto. Le expreso mi total admiración y respeto.

A Yocelin y a su familia:

Por abrirme las puertas de su hogar y de su corazón, es gracias a ustedes que pude plasmar un caso real dentro de este escrito, mi admiración, respeto y cariño siempre. Yocelin gracias por dejarme vivir a través de ti, por las alegrías, aprendizajes y el gran cariño, es a ti a quien dedico esta tesis.

A mis amigos:

Por hacer de estos cuatro años una aventura increíble, por llegar en los momentos justos y compartir un sin fin de momentos inolvidables, por todo su apoyo y cariño, por hacer el camino más sencillo y ser mi nueva familia. Nada habría sido lo mismo sin cada uno de ustedes.

A la Universidad Pedagógica Nacional mi alma mater.

ABREVIATURAS

AARM:	Asociación Americana sobre Retraso Mental
ANMEB:	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
AMPRE:	Asociación Mexicana Pro Niño Retardado
APAC:	Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral
BAP:	Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
CAM:	Centro de Atención Múltiple
CAPEP:	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CAS:	Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
COEC:	Centros de Orientación Evaluación y Canalización
COEI:	Centros de la Orientación para la Integración Educativa
CRE:	Centros de Rehabilitación de Educación Especial
DGEE:	Dirección General de Educación Especial
DI:	Discapacidad Intelectual
DIF:	Desarrollo Integral de la Familia
EE:	Educación Especial
EI:	Educación Inclusiva
IE:	Integración Educativa
LGE:	Ley General de Educación
NEE:	Necesidades Educativas Especiales
OMS:	Organización Mundial de la Salud
ONU:	Organización de las Naciones Unidas
SD:	Síndrome de Down
SEP:	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SSA:	Secretaría de Salubridad y Asistencia
UDEEI:	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UOP:	Unidades de Orientación al Público

USAER: Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular
DCAM: Directora CAM
DG: Docente de Grupo
DGD: Doctora Guadalupe Díaz
SR: Señora Raquel
DA: Docente Anterior

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EVENTOS QUE LLEVARON A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	5
1.1. Origen y desarrollo de la Integración Educativa	7
1.2. Breve historia de la Educación Especial en México y su tránsito Hacia la Integración Educativa	18
1.3. De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva	25
CAPÍTULO 2. CARACTERÍSTICAS DEL SÍNDROME DE DOWN	32
2.1. Historia sobre el estudio del síndrome de Down	33
2.2. Etiología	36
2.3. Tipología	39
2.4. Diagnóstico	43
2.5. Tratamiento	47
2.6. Intervención educativa	50
CAPÍTULO 3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UNA NIÑA CON SINDROME DE DOWN	58
3.1. Condiciones de ingreso a la institución donde se ubicaría el caso	61
3.2. Selección del caso	65
3.3. Antecedentes familiares del caso	68
3.4. Identificación y diagnóstico de la discapacidad de Yoci	70
3.5. El proceso de escolarización de Yoci	74
3.5.1. Estimulación Temprana	75
3.5.2. Educación Preescolar	77
3.5.3. Educación Primaria	78

CAPÍTULO 4. PROCESO DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LAS PRECURRENTES DE LA LECTO-ESCRITURA A YOCI	82
4.1. Actividades Grupales	83
4.2. Actividades Sensoriales y Artísticas	94
4.3. Actividades precurrentes para Lecto-Escritura	97
4.4. Prospectiva del Caso	116
CONCLUSIONES	119
REFERENCIAS	122
ANEXOS	129

INTRODUCCIÓN

La concepción de las personas con discapacidad ha ido cambiando con el pasar de los años, en un inicio se consideraba que éstas al no ser “iguales” ya sea por sus características físicas, conductuales e intelectuales no tenían los mismos derechos que las personas “normales” por lo que se les segregaba y discriminaba, lo que fue una constante dentro y fuera del ámbito educativo.

Es así que la misma sociedad era el principal factor de exclusión y etiquetación de las personas con esta condición. Tal era el grado de segregación y desconocimiento que si se concebía un niño con discapacidad era asesinado o visto como un sujeto que había recibido un castigo de Dios.

En la medida que la sociedad fue evolucionando y empezó a desarrollar conocimiento de sí misma y de lo que implicaban la discapacidad y sus diferencias, lo anterior fue cambiando para promover un trato más humano independientemente de sus características y condiciones de estos sujetos. Pese a ello, el camino hacia una educación y sociedad inclusiva fue un proceso complejo y prolongado, el que poco a poco fue llevando a promover a nivel mundial la idea de que debe haber una Educación para Todos, cambios socio-políticos y educativos que tuvieron como fundamento convenciones nacionales e internacionales que permitieron conformar lo que actualmente conocemos como Educación Inclusiva (EI).

Proceder que da inicio con un modelo educativo en el que se promovía la incorporación de toda persona en condiciones vulnerables (sobre todo con discapacidad) a los contextos escolares regulares o a instancias del sistema educativo nacional que pudiera ofrecer una educación adecuada a su situación, mismo que debería eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

(BAP) y la exclusión de todos y cada uno de los alumnos de dichos contextos escolares.

Corriente educativa que tuvo como antecedente directo e inmediato el enfoque de la Integración Educativa (IE) que surgió en los años noventa y que llevó a que se reorganizaran los servicios de la EE en nuestro país, para atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los educandos. Lo que resultó un gran cambio y una gran apertura dentro de nuestro sistema educativo.

Es así que para la década que se inicia en el año 2000 se promovió una idea de que no son las diferencias de los sujetos las que deben determinar los sistemas educativos, sino el lograr un sistema educativo que elimine las BAP para que todo alumno sea incluido en los procesos educativos. Un contexto donde la diversidad es riqueza y no desventaja, donde todo niño, adolescente y joven tiene derecho a recibir una educación de calidad.

Educación para Todos en el que se incluyó a las personas con Síndrome de Down (SD). Un síndrome que tiene como una de sus principales características la discapacidad intelectual y que de acuerdo a su tipología y diagnóstico varía de un sujeto a otro. Lo que lleva a tener que reconocer que para apoyar su proceso educativo y eliminar las BAP, es fundamental conocer lo que implica esta discapacidad para poder realizar un apoyo educativo eficaz y adecuado a las condiciones que los niños con SD presentan. Tal es el caso de la presente investigación que se desarrolla como un estudio de caso, en el que se documenta de manera holística y profunda las acciones escolares que se desarrollan en el Centro de Atención Múltiple (CAM) No. 31, lo que sirvió para dar fundamento a una propuesta de intervención educativa que se llevó a cabo durante un año escolar, con el objetivo de que un niño con SD pudiera adquirir el aprendizaje de la lectura y escritura.

Proceso en el que participé desde el diseño de los ajustes razonables, pasando por el diseño del material didáctico, hasta realizar todas las acciones que favorecieran la adquisición de dicho aprendizaje a través del trabajo individualizado con la niña y con el resto del grupo.

Es una investigación que se integra en cuatro capítulos: un primero denominado *Eventos que llevaron a la educación inclusiva*, en el que se explica cómo se institucionaliza la EE dentro del sistema educativo nacional, el proceso que llevó a la conformación de la IE y posteriormente los cambios que se dieron al instituir la EI como modelo educativo de país; temática que ubica el contexto del estudio de caso. Un segundo titulado *Características del Síndrome de Down*, en el que se precisa la información referente a: el desarrollo histórico de su estudio, la tipología, etiología, el diagnóstico, el tratamiento y el tipo de intervención educativa; información que permite comprender la discapacidad y lo que implica realizar una intervención educativa con sujetos con SD. Un tercero denominado *La inclusión educativa de una niña con Síndrome de Down*, en el que se documenta cómo es que se dio el ingreso a la institución en la que se seleccionó el caso y posteriormente toda la información relacionada con el caso, desde la etapa prenatal hasta que se tuvo conocimiento de las características familiares, clínicas y académicas del caso; información que permitió tener un conocimiento profundo sobre el caso para poder elaborar una propuesta de intervención que apoyara su formación académica en la institución donde se encontraba. Y un cuarto y último que se titula *Proceso de Intervención para la enseñanza de las precurrentes de la lecto-escritura a Yoci*, capítulo en el que se precisan las acciones orientadas a apoyar y lograr que el caso aprendiera elementos básicos de los precurrentes de la lecto-escritura, trabajo que se realizó a lo largo de un año escolar dentro del grupo de quinto grado en el desarrollo de los proyectos grupales, actividades sensoriales y artísticas, sesiones individuales pre y silábicas para la lecto-escritura y una la prospectiva del caso.

Esta información me llevó a comprender cómo es que se están dando las prácticas escolares en los CAM y qué tipo de dificultades se presentan, no solo de orden administrativo, sino académicos y laboral. Esta surge de todo el conocimiento desarrollado a lo largo de un año de trabajo dentro de la UPN, en los seminarios de la Opción de Campo “Educación Inclusiva” y de las prácticas académicas que tuvimos que realizar dentro de nuestra formación como futuras profesionales de la Licenciatura en Pedagogía de dicha institución.

CAPÍTULO 1.

EVENTOS QUE LLEVARON A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Nuestro sistema educativo comprende un ámbito extenso en el que han existido diversos enfoques de la Educación Especial (EE), por lo que al hablar de EE nos enfrentamos a: "...diversas prácticas discursivas y extradiscursivas de origen médico, psicopedagógico y jurídico, condicionadas por la universalización de la escolaridad que hace que todo el que presenta dificultades para progresar en la escolaridad regular sea atendido por una escolaridad especial" (Ezcurra *et al.*, 1982, p. 3).

En relación con la EE a nivel mundial se promovió en una búsqueda para lograr que ésta se diera en todos los países. En este sentido se puede decir que se dividió en tres grandes etapas: una primera en el marco del modelo asistencial hacia las personas atípicas, inicio de la EE en nuestro país, mismo que se caracterizó por la apertura de instituciones educativas para el cuidado, atención y educación de las personas sordomudas y ciegas, lo que se dio con la apertura de la Escuela Nacional para Ciegos y, poco tiempo después, la Escuela para Ciegos; modelo que duró de 1870 a 1970. Una segunda, que se caracterizó por las movilizaciones a nivel mundial que influyeron directamente en la educación del país, permitiendo así la diversificación de los servicios de EE que favoreció la extensión de los servicios educativos del país. Y una tercera, que comprende de casi toda la década de los 80 (de 1980 a 1989), en la que se darían mayores esfuerzos para la atención de las personas con discapacidad de acuerdo a la reorganización de los servicios y las nuevas corrientes educativas que se manejaban a nivel mundial.

Estos modelos de la EE que en sí fueron mostrando sus limitaciones y lo poco aplicables a una manera de pensar a la sociedad, a los sujetos y a sus particularidades, lo que lleva a que para la década de los noventa surgiera y se promoviera una nueva manera de pensar la educación, lo que significaría dar valor y reconocer la diferencia como condición misma de todos los sujetos; a la vez que se debería lograr una Educación para Todos, sin que se hiciera distinción alguna por las características y condiciones de las personas. Son los inicios de IE, en una búsqueda por promover el principio de normalización como fundamento de todo proceso educativo, buscando una igualdad para todos dentro de las aulas regulares y tomando como punto de partida que todo sujeto es capaz de lograr un aprendizaje, sin importar su condición.

La IE que en México llevó a que los servicios educativos se tuvieran que reorganizar, en general; todo el sistema, al tener la responsabilidad de integrar a todo niño independientemente de sus características y condiciones; y, en específico, todo el subsistema de educación especial que de manera directa serían el responsable de apoyar al sistema regular para atender las Necesidades Educativas Especial (NEE) de los alumnos. Un término que fue relevante dentro de este enfoque y que hacía referencia a las limitaciones que cada sujeto presenta para desenvolverse en el contexto familiar, escolar y comunitario.

La IE que como modelo se orientó a buscar eliminar la segregación que de uno u otro modo se daba en los modelos que orientaron la EE y que no respondía a una educación para la diversidad y para todos.

Años más tarde el enfoque de la IE sería cuestionado por dos razones básicas: la primera referente a etiquetar a los niños con el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), la que además ubicaba toda la problemática en el alumno sin reconocer que la misma institución y la sociedad generan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de los niños con discapacidad o en condiciones vulnerables; y la segunda debido a que el integrar no significaba

incluir a estos niños en los procesos escolares y laboral, además de que la integración se limitaba a brindarles una educación sin considerar el futuro laboral de las personas con discapacidad, razones por las que dicho modelo fue duramente criticado por tener tintes y condiciones segregacionistas.

Así para inicios del milenio con los nuevos pensamientos, corrientes educativas y la demanda de la población por una sociedad inclusiva se adoptaría un nuevo enfoque educativo en el que se buscaba terminar con la segregación, catapultando un sentido más humano dentro de la educación, en el que ya no se cuestionaría al estudiante por tener requerimientos educativos especiales sino al contexto escolar por no adaptarse al estudiante, con lo que surgiría el término BAP concepciones que serían puntos clave del nuevo y actualmente vigente enfoque educativo de la Educación Inclusiva (EI).

Contexto de desarrollo y transformación que se explica en el presente capítulo, en tres grandes apartados: como punto de partida el referido al “Origen y Desarrollo de la Integración Educativa”, en el que se explica las nociones básicas y el camino que se recorrió a nivel nacional e internacional para lograr el enfoque educativo de la IE, un segundo: La participación de México en el proyecto mundial para la integración educativa que hace referencia al proceso que tuvo México para adoptar el modelo de IE dentro del sistema educativo y un tercero De la integración educativa a la Inclusión Educativa apartado que explica el cambio de enfoque educativo.

1.1. Origen y desarrollo de la Integración Educativa

La IE se impulsó como un enfoque educativo con el que se buscaba que todo niño logrará desarrollar sus potencialidades, lo que está asociado al tipo de apoyos y adecuaciones que en el contexto educativo se deben realizar. Para dar una respuesta a dichas Necesidades Educativas Especiales (NEE), los sistemas

educativos deberían establecer los mecanismos que permitan que todo sujeto reciba una educación de calidad en un contexto regular. Se trata de una educación diversificada en la que se reconoce que todos los niños son diferentes y deben ser apoyados en función de sus potencialidades. Algo muy diferente a lo que se hacía en la EE, donde sólo se agrupaba para atender, rehabilitar y ofrecer cierta educación en escuelas especializadas en cada una de las discapacidades.

IE con la que se buscó que las personas con alguna discapacidad no fueran discriminadas, segregadas y sin oportunidades de educación. Para ello el enfoque de la IE se orientó a proponer las condiciones necesarias para eliminar la segregación y posibilitar su integración (en todos los niveles de la sociedad). Sobre todo, porque el tener alguna discapacidad no implicaba que una persona fuera incapaz, pues en ello se implicó reconocer que: “La diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida...” (Arnaiz, 2000, párr. 2).

Además, debemos recordar que la educación es un derecho que todas las personas tienen, de acuerdo con lo establecido en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONUa, 2012, párrs. 49-51).

De ahí que la educación es un derecho de todos de la cual ninguna persona debe ser excluida o segregada por ningún motivo, aunque tenga alguna discapacidad. Esto es lo que plantea la nueva concepción del marco educativo donde se observa un creciente interés por reconocer la situación de las personas discapacitadas desde una perspectiva distinta, específicamente como sujetos con igualdad de oportunidades y con pleno derecho a recibir los mismos servicios educativos independientemente de sus condiciones y características.

Para ello, la *Organización de las Naciones Unidas* (ONU) impulsó el reconocimiento de los derechos de las personas discapacitadas, en una búsqueda en la que:

La Comisión Social [empiece...] a desarrollar mecanismos de supervisión de los diversos programas de rehabilitación de las Naciones Unidas, los organismos especializados, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Se realiza un estudio y una encuesta acerca de los aspectos legislativos y administrativos de los programas de rehabilitación y de las instalaciones para la formación de profesionales en el campo de la rehabilitación. En general, se va adquiriendo mayor conciencia de la importancia de las nuevas estrategias de rehabilitación.

En 1969 la Asamblea General adopta la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social y afirma, entre otras cosas, las libertades fundamentales y los principios de paz enunciados en la Carta de las Naciones Unidas. En el Artículo 19 se hace referencia a la prestación de servicios médicos, de seguridad social y de bienestar social para todos, con el objetivo de rehabilitar a los discapacitados mentales y físicos, así como de facilitar su integración en la sociedad. [Esto lleva a que el...] 20 de diciembre de 1971 La Asamblea General proclama la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, y pide que se adopten medidas en los planos nacional e internacional para que la Declaración sirva de base y de referencia comunes para la protección de estos derechos (ONUb, 2012: párrs. 10-11).

A partir de ese momento la IE empezó a cobrar mayor fuerza en diversos países, sobre todo debido al impulso que le venía dando la ONU, lo que se ratifica el 9 de diciembre de 1975 cuando la Asamblea General de esta organización promulga la

Declaración de los Derechos de los Impedidos, en la que se: "...afirma que el impedido debe gozar de todos los derechos enunciados, sin distinción por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, o cualquier otra circunstancia" (ONU, 2012: párr. 18).

Un año después, en 1976, dicha asamblea propuso que 1981 fuera el *Año Internacional de los Impedidos*, con el objetivo de promover acciones nacionales e internacionales encaminadas a la asistencia, atención, educación, capacitación y orientación de las personas con discapacidad; y en una búsqueda por promover las mismas condiciones de vida que los demás sujetos, así como el poner a disposición de los impedidos las condiciones para poder tener un trabajo adecuado y, con ello, asegurar su plena integración a la sociedad y laboral. En ese mismo año una aportación que se dio para seguir apoyando a las personas con discapacidad fue la "Carta para los 80", que es redactada por el *Grupo Mundial de Planificación de Rehabilitación Internacional*, una carta donde se acuerda establecer las medidas necesarias para proteger los derechos y responsabilidades de todas las personas con discapacidad. Algo que se hizo:

...con base en las más extensas consultas internacionales referidas a los campos de la prevención de la discapacidad y de la rehabilitación entre 1978 y 1980, [...] El texto de la Carta emplea los términos *deficiencia* (impairment), *discapacidad* (disability) y *minusvalía* (handicap), como son empleados por la Organización Mundial de la Salud (GDF/UNICEF, 2000, p. 18).

Es así que a finales de 1980 se llevó a cabo la *Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración*, para seguir promoviendo un cambio en las ideas y el trato a las personas con discapacidad tomando en cuenta sus demandas en cuanto al trato y los derechos que les correspondían. Propuesta organizada por el gobierno de España en contribución con la UNESCO. Conferencia que permitió la Declaración de Sudberg, en la que se plantea que las personas con discapacidad deben tener:

...pleno acceso a la educación, formación, cultura e información, [lo que requiere del...] apoyo para la creación y funcionamiento de asociaciones de discapacitados la participación de las asociaciones de personas impedidas en la planificación y las decisiones que las afectan, la elaboración de programas educacionales, culturales y de comunicación en el marco de la educación permanente, el desarrollo de programas para la detección precoz y la información y orientación a los padres de familia, la capacitación y actualización permanente a los padres de familia y a los profesionales para ocuparse de las situaciones y necesidades específicas en el proceso de normalización e integración, la utilización de los medios de comunicación para influir en actitudes positivas del público hacia los impedidos, el diseño de proyectos de urbanismo, medio ambiente y asentamientos humanos que favorezcan el acceso, la integración y la participación de todas las personas, y la investigación para la aplicaciones de la tecnología a las necesidades de los impedidos (GDF/UNICEF, 2000, p. 19).

Reconocer sobre la urgencia de ofrecer servicios educativos a todos sin hacer distinciones de ningún tipo, el promover un cambio de actitud hacia las personas diferentes y la necesidad de reconocer los derechos que éstas tienen a su plena integración a la sociedad. Propuesta que trajo consigo consecuencias positivas y que en Inglaterra, Escocia y Gales se manifestó en el llamado *Informe Warnock*, donde el Comité de Educación enfatiza la necesidad y la obligación de la sociedad con respecto a los niños y jóvenes con alguna discapacidad y en el que:

...se mencionan algunas concepciones generales como las siguientes: -la educación es un bien al que todos tienen derecho- los fines de la educación son los mismos para todos. [Pues] las necesidades educativas son comunes a todos los niños. Es clave el concepto de diversidad, que se refiere a que cada alumno tiene necesidades educativas individuales para poder aprender y desarrollarse integralmente como persona, que requieren una respuesta y atención individualizada y comprensiva. En el Informe se pone el acento en aquello que la escuela puede hacer para compensar las dificultades de aprendizaje del alumno, ya que éstas tienen un carácter interactivo dependiente tanto de las características personales como de la respuesta educativa y recursos que se les brindan a los alumnos. El Informe considera que un niño con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros. Por un lado, los problemas de aprendizaje están relacionados a las características propias de cada niño, y fundamentalmente a la

capacidad de la escuela para dar respuesta a las demandas del niño. Por otro lado, son necesarios los recursos educativos adecuados para atender a las demandas de los niños y evitar las dificultades (A partir de los años, 2007, párr. 3).

Informe en el que se plantea la necesidad de: nuevos recursos para apoyar a las personas con NEE; los materiales didácticos; las formas para eliminar las barreras arquitectónicas, psicológicas y pedagógicas; y la utilización de nuevas metodologías en favorecer un aprendizaje con las adecuaciones curriculares que fueran necesarias. Además se considera la formación y el perfeccionamiento del profesorado, la educación para los niños menores de 5 años con NEE y la educación para los jóvenes de 16 a 19 años (A partir de los años, 2007, párr. 3).

Desde esta perspectiva los subsistemas de EE deberían tener un carácter complementario y no paralelo, por lo que las escuelas de EE debían seguir existiendo para educar a niños con discapacidades múltiples y graves, los que deben ser tratados en centros de apoyo, brindando recursos, información y asesoramiento a los padres. Esto se fundamentó en el principio de normalización. “[Un...] principio que destaca la importancia, [de que...] las personas con impedimentos o limitaciones, [puedan...] vivir en las condiciones más normales posibles [con la clara idea de que tienen...] necesidades existenciales de pertenencia, aceptación y participación” (GDF/UNICEF, 2000, p. 19).

Esto sienta las bases para que la ONU impulse el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, el que fue aprobado por su *Asamblea General* el 3 de diciembre de 1982 en su trigésimo séptimo período de sesiones, estableciendo que:

El propósito [de este programa era...] promover medidas eficaces para la prevención de la incapacidad, la rehabilitación y la realización de los objetivos de "participación plena" de los impedidos en la vida social y el desarrollo y de "igualdad". Esto [significó...] oportunidades iguales a las de toda la población, y una participación equitativa en el mejoramiento de las condiciones de vida resultante del desarrollo social y económico. [Lo que se debe aplicar...] con el mismo alcance y con la misma urgencia en todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo (ONU, 1982, párr. 1).

Sin embargo, el acceso a un ambiente educativo para las personas discapacitadas no siempre fue respetado, se tuvo que debatir para lograr desarraigar los prejuicios sociales, lo que llevó a que en 1990 se diera el *Movimiento de Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* lo que surge como fundamento de lo acordado en la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* como:

...el resultado de un vasto y sistemático proceso de consulta iniciado en octubre de 1989 y que se prosiguió hasta fines de enero de 1990 bajo los auspicios de la Comisión Interinstitucional establecida para organizar la Conferencia Mundial. Con anterioridad se habían examinado los anteproyectos a lo largo de nueve consultas regionales y tres internacionales en las que participaron una amplia gama de expertos y representantes de diversos ministerios nacionales, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, organismos de desarrollo multilaterales y bilaterales e institutos de investigación. Los relatores elegidos para las consultas regionales se constituyeron en un grupo de trabajo al que incumbirá asesorar a la Comisión Interinstitucional sobre la revisión de los dos textos que debían someterse a la Conferencia Mundial. La Conferencia reunió en Jomtien a 1.500 participantes. Los delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales y especialistas de la educación y de otros sectores importantes, además de los funcionarios y especialistas que participaron en calidad de representantes de unos 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales, examinaron en 48 mesas redondas y en sesión plenaria los principales aspectos de la Educación para Todos. El Comité de Redacción elegido por la Conferencia examinó los textos revisados y las enmiendas presentadas por los delegados. Los textos de los documentos modificados por el Comité de Redacción fueron aprobados por aclamación en la sesión plenaria de clausura de la Conferencia el 9 de marzo de 1990 (UNESCO, 1990, p. 4).

En ese mismo año se llevó a cabo la *Convención sobre los Derechos del Niño*, de la que se puede rescatar dos artículos en los que se promueve la necesidad de implementar la participación de los Estados en pro de la IE. En primera instancia el artículo 2 en el que se plantea que:

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares (UNICEF, 2006, p. 10).

Y en segunda instancia el artículo 23, en el que se indica que:

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.
3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.
4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y

conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo (UNICEF, 2006, pp. 18-19).

La ONU a través de su Asamblea General continuó promoviendo dicho enfoque social y educativo, lo que llevó a que se elaborara la *Declaración sobre la Supervivencia la Protección y Desarrollo del Niño*, en la *Cumbre Mundial en Favor de la Infancia*. Cumbre que se realizó con la finalidad de que los países se comprometieran: a buscar los mecanismos para ofrecer un futuro mejor a los niños y niñas y mejorar sus niveles de vida, de salud, de condición económica y de educación. En su artículo 11 quedó establecido:

...prestar más atención, cuidado y apoyo a los niños impedidos y otros niños en circunstancias especialmente difíciles. 12. [Valorar el papel fundamental de...] la mujer en general y el respeto de su igualdad de derechos favorecerán a los niños del mundo, [para lo cual las...] niñas deberían recibir el mismo trato y las mismas oportunidades [que los niños] desde su nacimiento (OEA, 1990, párrs. 14-15).

Propuesta que llevó a que se adoptara un plan de acción en el que se comprometieran todos los países miembros, a aplicar lo establecido en la *Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño* a partir de la década de los años 1990. El objetivo era lograr acciones por parte de:

...gobiernos nacionales, las organizaciones internacionales, los organismos bilaterales de asistencia, las organizaciones no gubernamentales y todos los demás sectores de la sociedad para la formulación de sus propios programas de acción que garanticen la aplicación de la Declaración de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (OEA, 1990, párr. 36).

Este plan incluía metas para la supervivencia, el desarrollo y protección de la infancia y la adolescencia, salud infantil, alimentación, educación y nutrición; y para la mujer, salud materna y planificación de la familia, educación básica y alfabetización, etcétera (OEA, 1990, *pass.*).

Esto llevó a que en 1994 la *Asamblea General* de la ONU aprobara las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, cuya finalidad era:

...garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. En todas las sociedades del mundo hay todavía obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades y dificultan su plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades. Es responsabilidad de los Estados adoptar medidas adecuadas para eliminar esos obstáculos. Las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan deben desempeñar una función activa como copartícipes en ese proceso. El logro de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad constituye una contribución fundamental al esfuerzo general y mundial de movilización de los recursos humanos (ONU, 1993, párr. 15).

Estas Normas no sólo constituyeron un avance significativo para la IE, sino, además: la igualdad de derechos, la tolerancia y el respeto para todos. Un año en el que también se realizó la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca*. Evento base de lo que se planteaba con la IE y en el que se indica:

...en representación de 92 gobiernos 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, s o b re todo a los que tienen necesidades educativas especiales. La Conferencia, organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO, congregó a altos funcionarios de educación, administradores, responsables de las políticas y especialistas, así como a representantes de las Naciones Unidas y las organizaciones especializadas, otras organizaciones gubernamentales internacionales, organizaciones no gubernamentales y organismos donantes. La Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco

de Acción. Estos documentos están inspirados 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. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa (UNICEF/MECE, 1994, p. iii).

En la *Declaración de Salamanca* en la que se parte del supuesto de que todo sujeto tiene características y necesidades de aprendizaje propias y que los sistemas educativos deben diseñarse tomando en cuenta todo ese abanico de peculiaridades, base de lo que debe ser la IE. Para el desarrollo de una pedagogía centrada en el niño y no en los planes y programas de estudio de los *currícula* de cada país, a la vez ser un vehículo que permita alentar internacionalmente a las organizaciones para apoyar el enfoque la IE y las nuevas formas de trabajo para sensibilizar a la comunidad interesada e informar al que ignora los derechos de estas personas.

A partir de este momento, la IE se impulsó con el claro objetivo de: "...reclamar condiciones educativas satisfactorias para todos los niños con problemas dentro de la escuela ordinaria y [sensibilizar...] a padres, maestros y autoridades para que [adoptaran...] una actitud positiva en todo este proceso" (Morales, 2006, p. 39), ya que la "...integración de la población infantil con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad implica establecer relaciones de colaboración entre los servicios de educación especial y regular" (SEP, 2002, p. 24).

Conjunto de cambios que llevaron a que la EE tuviera como función ser la instancia de apoyo a la educación regular, lo que no necesariamente se ha dado en los sistemas educativos de todos los países, sobre todo por una: "...ausencia de políticas y lineamientos generales que la establezcan como orientación de todos los servicios educativos y responsabilidad de todas las autoridades e instancias involucradas, incluida la comunidad" (SEP, 2002, p. 25).

1.2. Breve historia de la Educación Especial en México y su tránsito hacia la Integración Educativa

En México la atención y educación de las personas con discapacidad se inició desde hace más de dos siglos. Es decir, se remonta a la época del Presidente Juárez cuando él crea la *Escuela Nacional para Sordomudos* en 1867 y la *Escuela Nacional para Ciegos* en 1870. Punto de partida de las instituciones que ofrecerían EE. En ellas se daba atención y rehabilitación a dicha discapacidad sensorial. Lo que se constituía en un beneficio para la población, pues permitió a las personas con dichas discapacidades obtener una educación para lograr cierta autonomía, claro en la medida de sus posibilidades.

Unos años después, en el país: "...se plantea la necesidad reorganizar a las instituciones existentes y crear nuevas, con la idea de unificar el sistema educativo y expandirlo a todo el país, con la intención de elevar el nivel escolar de la población mexicana." (Medina, *n.d.*: párr. 21) para lo cual se creó la *Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes* que se encontraba bajo la dirección de Justo Sierra, rápidamente impulsó la *Ley de Educación Primaria del Distrito Federal y Territorios Federales*, la que en su artículo 16 establecía que las: "...escuelas o enseñanzas especiales para niños que presenten un desarrollo físico, intelectual o moral [...] demandará una educación diferente a la que se ofrece en las escuelas primarias ['normales'...]" (SEP, 2010, p. 31).

Esta secretaría para 1921 modificó su nombre y se convierte en la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), en donde de manera sistemática se emprendieron acciones que mantuvieran la idea de que las personas discapacitadas debían recibir una EE de acuerdo a sus particularidades. SEP que se vio fortalecida en 1935 con la promulgación de la *Ley Orgánica de la Educación Pública* y en la que se reconoció a la EE como uno de sus subsistemas.

Ya para 1942, la *Ley Orgánica de la Educación Pública* es modificada sin que se elimine la EE, la que un año después, para 1943, impulsó la creación de escuelas para formar profesores especialistas, situación que llevó a que en septiembre del mismo año, el *Departamento de Estudios Pedagógicos de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica* de la SEP aprobara el plan de estudios para la carrera de *Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores* (carrera profesional que para 1964 se divide dos: en Deficiencia Mental y en Menores Infractores). Dicho cambio llevó a que el 7 de junio de 1944 se creara la *Escuela Normal de Especialización* (ENE), en la que se instituyó la carrera de *Maestros Especialistas en Ciegos y Maestros Especialistas en Sordomudos* y años más tarde las carreras de *Maestro Especialista en la Educación de Lisiados del Aparato Locomotor* y de *Maestro Especialista en la Educación de Débiles Visuales* (SEP-DEE, 2010, pp. 40-41).

Cinco años después, para 1949, con la fundación de la *Central Pedagógica Infantil* se empezó a prestar atención a las personas con impedimentos motores, una institución que quedó bajo la administración de la *Secretaría de Salubridad y Asistencia* (SSA); y un años después, en 1952, es estableciera el *Instituto Nacional de Audiología y Foniatría* que se orientó a la atención de los niños con problemas de audición y lenguaje, servicio que se dio en el *Hospital Infantil de México* (GDF/UNICEF, 2000, p. 26). Dichos servicios se orientaron centralmente a ofrecer atención y terapia.

Al siguiente año se fundó la *Dirección General de Rehabilitación*, donde quedan integrados:

...los Centros de Rehabilitación para personas con trastornos neuromotores, ciegos, sordos y débiles mentales y dos años más tarde se instituye la carrera de “Maestro Especialista en la educación de niños lisiados del aparato locomotor”. [Además, el...] Sector Salud inaugura en el mismo año el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos, que crea una escuela dependiente de la Secretaría de Educación Pública

(SEP) y en 1956 principian los servicios escolares en el Centro de Rehabilitación del Sistema Músculo- Esquelético de la SSA (GDF/UNICEF, 2000, p. 27).

Posteriormente, a finales de 1970, por decreto presidencial dentro del sistema educativo de nuestro país se creó la *Dirección General de Educación Especial* (DGEE) cuya finalidad era:

...organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (SEP, 2002, p. 12).

DGEE que se orientó a dar respuesta a las demandas de los padres de familia y profesionales que planteaban la necesidad de contar con un área administrativa de todas las instituciones de EE en el país, lo que llevó a que se abriera una vía oficial para la coordinación y gestión de todas estas y, a su vez, se regularizaran los procesos de formación de los profesionales que laboraban en dichas instituciones.

Esto llevó a que la DGEE, la SSA y lo que actualmente es el *Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia* (DIF) firmaran un convenio en el que se estableció la apertura de los Centros de Rehabilitación de Educación Especial (CREE) en la mayoría de los estados del país. Todo ello, con el fin de: "...optimizar los recursos para brindar una atención integral en rehabilitación y educación, así como proveer los apoyos técnicos necesarios para los niños con trastornos neuromotores, de audición, de visión y con deficiencia mental" (GDF/UNICEF, 2000, p. 27).

Ya para 1979 se da un primer proceso de reorganización de la DGEE, con el propósito de reorganizar el subsistema con miras a que éste se constituya en una instancia que apoyara ciertas acciones de lo que en su momento se consideraba como educación "normal" (una especie de integración educativa de los niños y jóvenes con problemas de aprendizaje y con discapacidades leves),

reorganización que llevó a que se reorientaran los servicios sin abandonar la idea de una EE. Dicha reorganización se dio en dos modalidades: por un lado los servicios *Indispensables*; y, por el otro, los *Complementarios*. Los primeros, como:

Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial [escuelas en las que se atendían a niños de edad preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión] y los Centros de Capacitación de Educación Especial [que] funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares (SEP, 2010, p. 12).

Los segundos como:

Centros Psicopedagógicos, [donde estaban] los Grupos Integrados A [los que atendían y apoyaban...] a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) (SEP, 2010, p. 12).

Asimismo, se establecieron instituciones para la evaluación y la canalización de los niños con discapacidad de los centros de EE. Estas instituciones eran:

[Los...] Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). [Los que para...] fines de la década de los ochenta y principios de los años noventa [se transformaron en...] Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP¹), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios (SEP, 2010, p. 12).

¹ Estos centros se hacían cargo de atender a los niños con discapacidad en edad preescolar, para posteriormente transformarse en los centros que apoyan la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales (SEP, 2006, p. 9).

Reorientación de la EE que en cierta forma tuvo como prioridad el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. De esta manera se buscó establecer condiciones técnicas, materiales y de infraestructura, que permitieran dar respuesta a los retos que venía enfrentado la EE en ese momento; es decir, se buscó actualizar a los docentes en servicio, ofrecer una formación profesional a los futuros docentes de EE y crear escuelas dotándolas de los recursos necesario.

Trece años después (1992), con fines de responder al principio de una “Educación para Todos” que fuera de calidad y con equidad: la SEP, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobiernos de los estados, firmaron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB). Acuerdo que además de federalizar² la educación, posibilitó el que todo niño independientemente de sus condiciones y características, accediera a los servicios educativos regulares. Un marco legal que llevó a:

...la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los planes y programas de estudio, la renovación de los libros de texto gratuito, el establecimiento de un sistema nacional de actualización de los profesores en servicio y la generación de programas que atiendan específicamente a grupos de población marginada, o en riesgo de fracaso escolar (Sánchez, 2004, p. 4).

Esto a su vez planteó la necesidad de que el trabajo educativo de todo educando incluidos los niños con NEE con o sin discapacidad o con CAS recibiera educación en las instituciones regulares. El ANMEB que fue fundamental para la institucionalización del modelo de la IE en nuestro país; lo que llevó a que se dieran modificaciones en el subsistema de EE en los siguientes términos:

a) [La...] transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. [Centros que...] ofrecerían los

² “...federalizar es establecer límites de competencias entre los niveles estatal y central; es buscar el equilibrio que está en continuo movimiento y la redefinición de fuerzas que en cualquier momento pueden romperse” (Rodríguez y Meza, 2011, p. 1).

distintos niveles de la educación básica utilizando, las adaptaciones pertinentes, a los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a [que hubiera] alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo. b) [El] Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. [Unidades que...] se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños. c) [La] Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros. La reorientación de los servicios de educación especial se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la reestructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal, algo similar ocurrió con la Dirección General de Educación Preescolar. La carencia de una instancia nacional para coordinar el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad (SEP, 2002, p. 14).

Reestructuración de los servicios de EE existentes, que permitió: "...en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la 'etiquetación' que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general" (SEP, 2010, p. 13). Con la finalidad de brindar mejores oportunidades educativas y una apertura social.

Para ello, el *Subsistema de Educación Especial* de cada una de las entidades del país, retomó los planteamientos internacionales para lograr la IE, los que se vieron reflejados en las modificaciones al artículo 3ro. Constitucional, en el que se indica que el Estado está obligado a prestar "...servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

[Servicios que...] se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos...” (SEP, 1993, p. 1).

Además, con la promulgación de *Ley General de Educación (LGE)*, en su artículo 39 se estableció que: “...el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades” (SEP, 1993, p. 12). Lo que se ratifica en el artículo 41 de esta misma Ley donde quedó establecido que:

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. *Párrafo reformado DOF 12-06-2000*. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (SEP, 1993, p. 12).

Es así que el ANMEB, las modificaciones al artículo 3º constitucional y la LGE, se constituyeron en los instrumentos fundamentales para que en México se elaborara un proyecto base que permitiera la reorientación hacia la IE, lo que se concretó con el *Proyecto General para la Educación Especial en México* (SEP, 2010, p. 183). Proyecto que abrió la oportunidad para el subsistema de Educación Especial fuera la instancia de apoyo que permitiría que los alumnos con discapacidad, problemas de aprendizaje o CAS tuvieran que estar formándose y conviviendo con los niños de las escuelas regulares, lo que requería del acompañamiento de los padres de familia, profesores regulares y directivos y del apoyo de los docentes de la USAER y los CAPEP de Educación Preescolar. De ahí que en ese momento la integración estuviera concebida como:

...la estrategia que se debe llevar a cabo durante la edad del desarrollo para lograr una vida lo más normal posible, es decir para el logro de la normalización. [Pues, la...] integración tiene una connotación específicamente educacional ya que tendría lugar durante el proceso de la infancia porque se da por sentado el hecho de la participación social plena de los jóvenes y adultos (GDF/UNICEF, 2000, p. 19).

A pesar de las buenas intenciones y los fines que guiaron a la IE, con el tiempo empezaron a aparecer detractores, que veían en ésta un enfoque que en la práctica llevaba a que los niños con NEE fueran etiquetados y que sólo estuvieran en las aulas regulares, sin que se les incluyera en las actividades escolares ni en convivencia con sus compañeros. Condición de aislamiento que llevaba a que los alumnos con discapacidad, problemas de aprendizaje o CAS no fueran parte de los procesos de formación de todos los educandos. Momento de cambio que dio inicio al llamado movimiento de la Educación Inclusiva (EI).

1.3. De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva

De hecho, la EI como enfoque educativo en nuestro país vino a sustituir a la IE, haciendo una fuerte crítica al concepto de NEE y a las prácticas escolares que se dieron con la IE. Así, la EI surge como un enfoque en el que "...el niño diferente [...] debe integrarse a la escuela, contando con las adecuaciones necesarias a su condición educativa" (Mejía, 2009, párr. 12). Es decir: "... implica que es la escuela [la que debe estar...] preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. [...]. Se integra en un lugar preparado para él, respondiendo a sus necesidades educativas especiales" (Mejía, 2009, párra. 13). De ahí que la escuela inclusiva se constituiría en un espacio institucional que debía responder de manera consciente a la diversidad, evitando la segregación y formando una sociedad que respetara las diferencias.

Para ello la EI considera dos dimensiones básicas: "...la primera, [el...] valorar las diferencias y la segunda, [el reconocer...] la diversidad como un preciado bien de la humanidad" (SEP, 2011, p. 27). Para ello, se buscó que los servicios cambiaron la manera de concebir y organizar el trabajo y las prácticas escolares, de tal manera que se diera: "...la transformación [hacia...] entornos incluyentes como principio educativo que regule la igualdad y la equidad en la atención brindada" (Sánchez, 2004, p. 11). En ese sentido Booth y Ainscow plantearon que:

La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad (2002, p. 20).

Por ello, el hablar de EI no es otra manera de llamarle a la integración de personas con NEE, sino que se trata de un cambio de enfoque que permita: "...identificar y resolver las dificultades que aparecen en los centros [educativos para que ésta se dé]" (Anisow y Booth, 2002, p. 20). Por lo que también se deja de lado el uso del concepto de NEE, con el que de una u otra manera se empezó a etiquetar a los alumnos con discapacidad, con problemas de aprendizaje, con CAS o cualquier otro grupo en condiciones vulnerables. Para ello el término NEE dejó de ser empleado y se promovió el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), con lo que se buscó establecer los mecanismos que permitan "...identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos" (Anisow y Booth, 2002, p. 22). Un concepto que se centró y que se centra en identificar las dificultades que el alumno enfrenta para su inclusión educativa y para lograr los aprendizajes en un contexto escolar regular. Visión que centra su atención en el contexto escolar como principal factor (los profesores, compañeros, familia y contexto escolar y social) y no sólo en el educando.

En la actualidad las BAP no se relacionan simplemente con el hecho de no poder acceder a ciertos lugares, sino que también se trata de aspectos más profundos como: el aprendizaje escolar, la función de los docentes, la familia y la misma sociedad en general. Aspectos que deben ser considerados al realizar una evaluación psicopedagógica de los alumnos. Considerando para ello cuatro campos específicos los cuales son:

A) DE ACTITUD.- Se identifican las barreras manifiestas con respecto a la actitud de las y los actores que interactúan con el alumno (maestros, compañeros de grupo, colectivo, padres y madres de familia, entre otros). Son las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje como el rechazo, la segregación, la exclusión, etc. B) DE CONOCIMIENTO.- Son las barreras que ponen de manifiesto el desconocimiento de la situación general del alumno o alumna, sobre la discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, por parte de todos los involucrados (familia, maestros, equipo de apoyo, escuelas, etc.). C) DE COMUNICACIÓN.- Son las barreras que interfieren en el proceso de comunicación y que obstaculizan los flujos de interacción en los diferentes contextos con el alumno. Entre ellos se encuentra la calidad de la misma, los tiempos en que se da, etc. D) PRÁCTICAS.- Barreras identificadas en el entorno que obstaculizan la participación y el aprendizaje. Entre ellas se encuentran las de acceso, de metodología y evaluación. La identificación de las barreras, debe ser congruente con los resultados de la evaluación psicopedagógica y el informe, ya que los apoyos que se determinen para la intervención, deberán tender a eliminar dichas barreras (Desde la integración, 2010: párr. 3).

A pesar de esto, en este trabajo no se deja de reconocer que la IE y la EI no necesariamente se segmentan y contraponen, ya que: “Por su dinámica la integración y la inclusión apelan a un trabajo que vincule todos los niveles y modalidades de la educación básica, desde las fortalezas y disposición de quienes participan: alumnos (independientemente de sus características), docentes y familias” (Sánchez, 2004, p. 11). Es decir: “Hoy sabemos, y es a esto a lo que nos referiremos cuando hablamos de escuela inclusiva, que el mejor modo de integrar es incluyendo y generando las condiciones para dicha integración” (Puigdemívol, 2007, p. 318). Se trata de ver a la IE y a la EI como dos acciones que entre sí se complementan, pues como dicen Stainback y Stainback:

La inclusión no es sino el primer paso hacia la integración. La palabra inclusión supone cerrar la puerta después de que haya entrado alguien en la casa. Hay quienes siguen pensando que puede hablarse de integración sin inclusión. Sin embargo, la integración sólo empieza cuando todos los niños pertenecen a la comunidad escolar. La inclusión es el primer paso necesario. Nuestro objetivo es la integración. La integración significa renovar o restaurar la totalidad. Nuestra meta [...] consiste en contemplar un sistema educativo en el que tanto los adultos como los niños renueven y restauren continuamente entre sí la totalidad y en el que se acoja de corazón y no sólo se tolere la diversidad de las comunidades reales (*Apud.*, Puigdemívol, 2007, p. 316).

De hecho, en la Opción de Campo: Integración/Inclusión Educativa de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional se ve a la IE y a la EI como dos dimensiones complementarias para el desarrollo de los procesos educativos en las aulas regulares, ya que no se niega que haya sujetos con discapacidad o con problemas de aprendizaje, lo que no resta el que se puedan eliminar las BAP que en el contexto le impone (Plática en clase, 08/09/2016).

De ahí que dicha distinción, como plantea Escalante, sólo se trata de un debate entre dos términos (inclusión e integración), ya que en sí se trata de distintos contextos y momentos de aplicación, pero dos prácticas que en sí son muy similares. Como dice Escalante: “No es una cuestión de tomar partido o de ampliar las posibles diferencias, sino que es indispensable remitirnos a la realidad del trabajo educativo para saber qué se hace realmente en las escuelas” (2008, p. 58). Se trata de reconvertir la conceptualización de la educación especial y regular para darle una nueva visión que realmente fundamente una educación de calidad.

En México la EI se adoptó de diferentes maneras y organizando el subsistema de EE de acuerdo con la estructura de cada entidad. Sin embargo, en el caso del DF (hoy en día Ciudad de México), el proceso de federalización de todo el sistema educativo no se dio de la misma manera, debido a que el gobierno federal que se encontraba en turno generó un sistema educativo específico para la entidad, con el argumento de que era la ciudad capital. Para ello se creó la Administración

Federal de Servicios Educativos en el D.F., la Dirección General de Operación de Servicios Educativos y la DEE; lo que llevó a que para el 2015 se realizara una transformación de los servicios de apoyo para la educación regular, fusionando las USAER y los CAPEP (las primeras del subsistema de educación especial y las segundas del subsistema de educación preescolar), en Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), para apoyar la inclusión educativa en los servicios de educación regular. Una transformación que tuvo como objetivo que se constituyeran en el:

...servicio educativo especializado que garantiza, en colaboración con la escuela, una educación de calidad con equidad, centra su atención en la población en situación educativa de mayor riesgo de exclusión de o en la escuela, por lo que en el marco del Plan de Estudios vigente para la Educación Básica, orienta sus esfuerzos y dispone sus recursos para lograr la pertinencia y significación de los aprendizajes, revalorando la diversidad, la interculturalidad, el plurilingüismo y las ventajas pedagógicas que deriva la inclusión para atender a esta población, en un marco de colaboración y corresponsabilidad con el colectivo escolar (SEP- AFSEDF- DGOSE, 2015, p. 6).

UDEEI con las que se buscó lograr la equidad y justicia social al eliminar las BAP, favoreciendo el que todo sujeto recibiera educación. Además de promover el que esa educación para todos se diera con equidad y respeto, logrando la aceptación socio-afectiva y pedagógica para que todos los educandos logren los aprendizajes, sin demérito de sus características, condiciones y las lenguas maternas. Instituciones que debían tener una: "...estructura organizativa especializada y versátil [que les permitiera...] movilizar al personal interdisciplinario con los perfiles específicos necesarios en el marco del enfoque de la Educación Inclusiva, para brindar cobertura al 100% de las escuelas de la Educación Básica" (SEP-AFSEDF-DGOSE, 2015, p. 6).

UDEEI que no limitan sus apoyos a las personas con discapacidad que son incluidas en la educación regular, sino que ofrece servicio a todo sujeto en condición vulnerable: situación de hospitalización, CAS, migrantes, indígenas, discapacidad, talentos específicos y situación de calle (SEP-DGOSE-UDEEI,

2014, p. 17). Ya que:

[Se debe reconocer...] que hay una tendencia cultural a considerar la diferencia como deficiencia, como problema o como patología o anormalidad, los individuos pueden ser objeto de procesos de exclusión, rechazo, segregación por casi cualquier variable de diversidad:

- Capacidades
- Aptitudes
- Salud física y mental
- Condición orgánica y sensorial
- Género
- Origen étnico
- Lengua
- Religión
- Condición socioeconómica
- Orientación sexual
- Formas de convivencia
- Otros (SEP-AFSEDF-DGOSE, 2015, p. 14).

La reestructuración del subsistema de EE en la Ciudad de México no implicó un cambio en los servicios de los CAM, ya que éstos vieron “fortalecidos” sus propósitos educativos, al mantener las funciones que se ofrecían a los estudiantes con discapacidad grave o múltiple, apegando su trabajo a la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas del Distrito Federal. Con el claro objetivo de brindar a los estudiantes la mejor experiencia educativa, adoptando un modelo educativo incluyente que logrará no solo transformar la educación sino también la sociedad, a través de:

...una educación que garantice la igualdad de oportunidades, logre la equidad para la universalización de la cobertura en el Distrito Federal, materialice una auténtica accesibilidad educativa con calidad [...] que consolide una sociedad democrática y garantice la libertad y la justicia para todas y todos (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2014, p. 8).

Enfoque educativo con el que se buscó y se busca no solo incluir en el ámbito escolar a todo sujeto independientemente de sus condiciones y características,

sino además brindar nuevas oportunidades en el ámbito social y laboral. Con la finalidad de brindar una educación de calidad y equidad.

CAPÍTULO 2.

CARACTERÍSTICAS DEL SÍNDROME DE DOWN

En el SD los sujetos tienen como principal característica su Discapacidad Intelectual (DI), lo que llevó a que en los inicios de sus estudios se les llamará como: Retrasados Mentales, Mongolismo, Acromicria Congénita, Amnesia Peristáltica, Displasia Fetal Generalizada, Anomalía de la Trisómia 21 y Síndrome de la Trisómia G-21; conceptos que fueron sustituidos con el paso de los años hasta la denominación que comúnmente hoy se emplea y que es la de mayor uso: SD. De hecho como plantea García: “El síndrome de Langdon Down se reconoció hace aproximadamente un siglo como entidad nosológica, [la que] se había identificado con un nombre impropio y [que] fue explicado etiológicamente hace veintiún años [de acuerdo con la fecha de esta publicación...]” (1983, p. 21).

En este sentido el estudio de las personas con SD se ha ido desarrollando a lo largo de los años, de tal manera que investigadores y especialistas en el tema han venido aportando conocimientos clave para su diagnóstico, atención y educación.

Sobre todo, una de las principales preocupaciones de dichos especialistas ha sido el buscar resolver los problemas que derivan de su DI, la que en un principio fue definida por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) como: “...una discapacidad que se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas, conceptuales y sociales” (Luckasson *et al.*, En: Botias, Escudero y Sánchez; 2012, p. 298). Conceptuaciones que en la actualidad han sido sustituida por la de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que la refiere como: “...la condición de vida de una persona, que obstaculiza su funcionamiento intelectual, sensorial y motriz, afectando su desarrollo psicomotor, cognoscitivo, de lenguaje y socio

afectivo. [En la que...] se definirá inteligencia como la capacidad de una persona para adaptarse con éxito a situaciones determinadas...” (Lobera, 2011, p. 46).

Para dar cuenta de todo lo que implican el SD y la DI que lo caracteriza, el presente capítulo se divide en cinco apartados: un primero respecto a la historia del estudio del SD, donde se muestra el camino que se recorrió y llevó a la denominación y explicación que actualmente conocemos de este síndrome (un análisis cronológico de las investigaciones realizadas por diferentes autores); un segundo referido a la etiología del SD, para tener una idea de cuáles pueden ser las causas que lo originan; un tercero sobre la tipología que actualmente se conoce y que implica tres tipos de trisomía; un cuarto sobre la manera como se puede diagnosticar, en una búsqueda por precisar lo que hasta el momento se conoce; un quinto sobre el tratamiento que se les puede dar a los sujetos con este síndrome; y, finalmente, un sexto respecto a la intervención educativa que se debe realizar para apoyar su formación e inclusión educativa. Todo ello con la finalidad de dar cuenta de los aspectos básicos que caracterizan el síndrome y que me sirven para comprender la condición de mi caso: un niño con SD.

2.1. Historia sobre el estudio del síndrome de Down

En sus inicios el estudio del SD o Trisomía 21 resultó ser un enigma para los médicos, ya que se desconocían el origen y la condición de los sujetos que tenían esta discapacidad. En primer momento se les ubicó como “cretinos” o “idiotas”, denominación que con el transcurso de los años y con la participación de diversos especialistas en el tema fue cambiando.

El punto de partida lo podemos encontrar en el año de 1838 cuando Jean Esquirol publicó su libro *Observations on an Ethnic Classification of Idiots* (Observaciones sobre una clasificación étnica de idiotas), en el que incorporó un capítulo respecto de las características que presentaba una persona con retraso mental “[La que era

de...] talla baja, cuello corto, alteraciones a nivel de extremidades y RM; descripción fenotípica correspondiente a los pacientes con trisomía 21” (Cammarata *et al.*, 2010, p. 157).

Ocho años después, para 1846, Edouard Seguin elaboró la primera descripción clínica de una persona que se piensa tenía SD, la que denominó como idiocia furfurácea (Jasso, 1991, p. 29). Al emigrar de Francia a los Estados Unidos se convirtió en uno de los principales promotores de la atención psicopatológica infantil especializada en la DI, lo que lo llevó a realizar nuevas investigaciones dentro del campo de la psicopatología, mismas que años más tarde le permitieron obtener nuevos referentes dentro de la investigación del SD.

Estudios que sólo fueron el inicio de las investigaciones de las personas con esta discapacidad, ya para el año de 1866 John Langdon Down estudió y describió a sujetos que presentaban este síndrome que más tarde llevaría su nombre. Dichos estudios los realizó como director del *Asylum for Mental Retardants* (Asilo para Retrasados Mentales) en Inglaterra, lo que dando como denominación a la discapacidad como “mongolismo”, debido a la similitud de los rasgos faciales de este grupo étnico. De acuerdo con él:

[Estos sujetos tenían...] la cara chata, amplia y sin prominencias; las mejillas redondas y extendidas lateralmente; ojos oblicuos [sus...] labios son anchos y gruesos con fisuras transversales; la lengua es larga, gruesa y muy áspera. La nariz es pequeña y la piel tiene un tinte ligeramente amarillento, poco elástica (En: García, 1983, p. 22).

En correspondencia a la descripción dada por Langdon Down, algunos especialistas se mostraron inconformes con la asonancia dada a la raza mongólica, lo que llevó a que se realizaran nuevas investigaciones durante los años 50. Uno de los especialistas en la materia que dio continuidad a esos estudios fue el médico Seguin, quien escribió un libro que tituló: *The Idiocy and its Treatment by Psychological Methods* (La Idiocia y su Tratamiento por Métodos Psicológicos). Texto en el que se opuso a denominar a sujetos con esta

discapacidad como “mongoles”, dado que “...el parecido se debía simplemente a una reducción o acortamiento de la piel en el margen del párpado” (García, 1983, p. 22). Lo que lo llevó a denominar dicha discapacidad como una atribución de cretinismo furfuráceo, describiendo los rasgos físicos de la siguiente manera:

La apariencia de la piel como rosada, lacticinosa, y descamada, con un defecto del tegumento externo que se hace más notorio en las deformidades de los dedos y de la nariz, labios y lengua hendidos y una conjuntiva roja y ectópica que se proyecta para suplir la escasez de la piel en el borde de los párpados (En: García, 1983, p. 22).

Aunque los estudios de la genética ya se habían iniciado desde el siglo XIX con Mendel, con sus estudios sobre la hibridación de los guisantes en 1866, lo cierto es que aún no había una plena comprensión más amplia de lo que se implica en la genética y sobre todos cuando se empezó a estudiar al hombre; de ahí que se pueda indicar que es hasta los años cincuenta que se dio inicio al estudio genético del SD. Algunos de los investigadores que dieron estas aportaciones fueron John Frazer, Artur Mitchell y Edward Shuttleworth. Especialistas que para 1950 reforzaron la idea de que el SD tenía un origen genético.

Caso ejemplar son los aportes de Shuttleworth, quien planteó que en estas personas existía una falla congénita y por lo mismo se trataba de lo que él llamó “Niños Incompletos”. Una de sus conclusiones fue que: “...el trastorno obedecía a una disminución de la potencia reproductora” (García, 1983, p. 23). Supuesto que se vio reforzado con el surgimiento de nuevas investigaciones enfocadas en los factores genéticos como agente precursor del SD. Conocimiento que llevó a que autores como:

Joe Hin Tjio y Albert Levin [dijeran...] que la especie humana presentaba 46 cromosomas, y no 48 como se suponía y se había enseñado en las escuelas por mucho tiempo. [Posteriormente...] Jérôme Lejeune, Marthe Gautier y Raymond Turpin descubrieron que el SD respondía a una alteración genética, debido a un tercer cromosoma 21 (Fundación en Pediatría, 2010, p. 157).

Conocimiento que permitió tener claridad sobre el origen del SD, lo que llevaría a realizar otros estudios que permitieran profundizar sobre la etiología y tipología del síndrome; y que a su vez se pensara en la necesidad de dar un nombre técnico que diera sentido a la condición de los sujetos con esta discapacidad, sobre todo porque denominarlos mongoles resultaba ser agravante para las personas pertenecientes a este grupo étnico. Lo que llevó a que se le empezará a reconocer como un síndrome, ya que con éste se refería: "...al: conjunto de signos y síntomas que constituyen una enfermedad independientemente de la causa que lo origina y el segundo término de Down es en honor a quien por primera vez hizo una descripción clínica amplia del padecimiento" (Jasso, 1991, p. 29). Como: "...una alteración cromosómica asociada a una serie de características físicas y cierto nivel de dificultad en los procesos de aprendizaje" (Fundación Catalana Síndrome de Down, 2011, p. 5).

Quedando demostrado que dicha alteración cromosómica que tenía una etiología genética y que en honor a la primera persona que realizó un estudio exhaustivo se le denominaría SD, aunque también se fue popularizando el concepto de Trisomía 21 y como se le conoce actualmente.

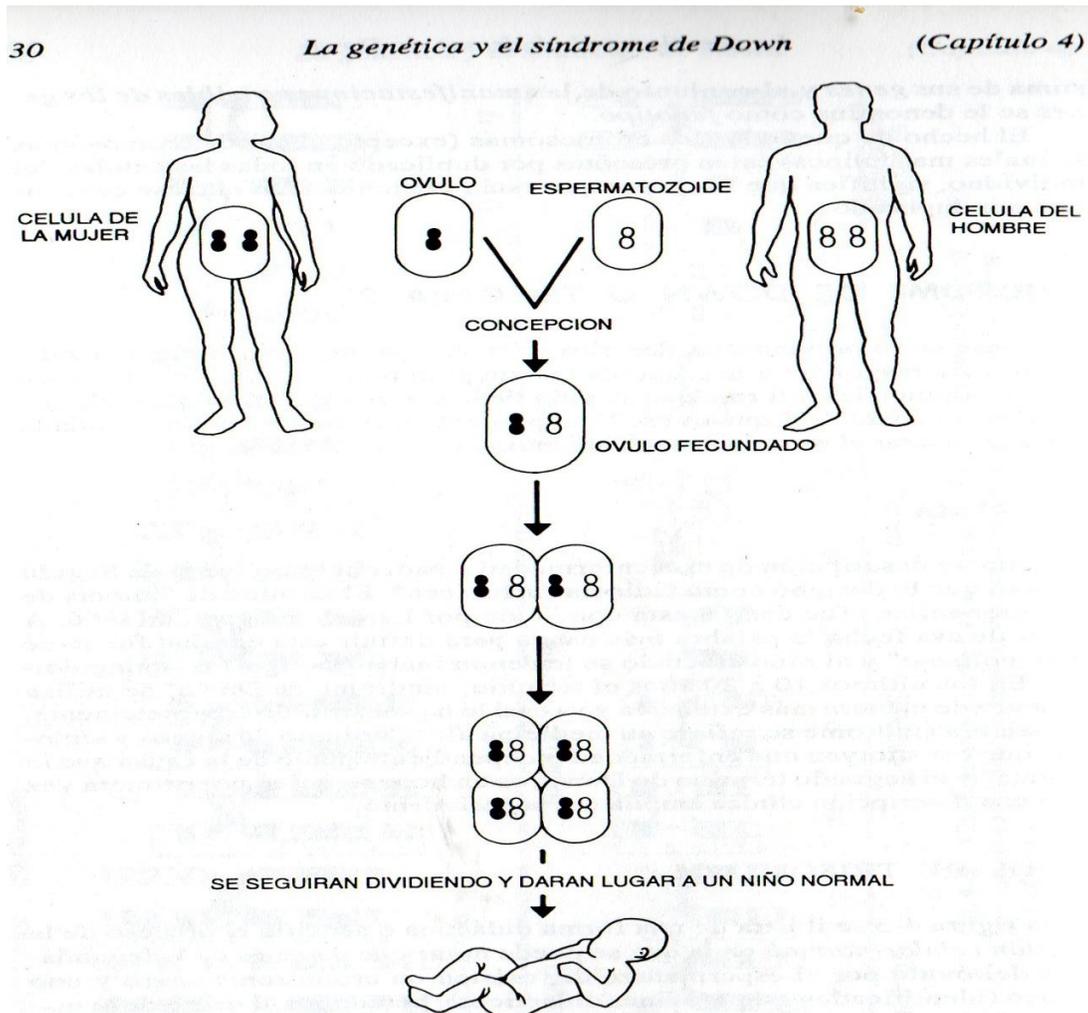
2.2. Etiología

El SD o Trisomía 21, es el resultado de una alteración cromosómica que se produce durante la fecundación del óvulo. Trisomía que requiere de reconocer que el ser humano está constituido por "...46 cromosomas³, los cuales serán divididos en 23 pares, 23 de ellos formados por autosomas y un par de cromosomas sexuales" (Bautista. En: Medina y Ramírez 2005, p. 225). Cromosomas que al momento de la fecundación son heredados por los padres: 23 de la madre y 23 del

³ "El genoma de todos los organismos –incluyendo por supuesto a los humanos se encuentra empaquetado en unos corpúsculos intranucleares coloreados llamados cromosomas (cromo=color; soma=cuerpo), visibles principalmente durante el proceso de división celular (mitosis y meiosis)" (Bowen *et al.* En: Bueno, 2011, p. 44). De tal forma que los cromosomas son los portadores del material genético y las condiciones hereditarias que cada ser humano posee.

padre, al darse un embarazo normotípico. Esto lo podemos ver en el siguiente cuadro:

CUADRO 1
Representación esquemática del proceso normal de la división celular



(Jasso, 1991, p. 30).

Sin embargo este proceso de distribución cromosómica en un momento se puede dar de manera “incorrecta”, lo que deriva en ciertas alteraciones.

De acuerdo con Barber: “...la dotación cromosómica ya sea numérico o estructural, determina a su vez un cambio genómico que puede tener

consecuencias fenotípicas en el individuo originando lo que conocemos como síndromes cromosómicos (como síndrome de Down, síndrome de Turner, trisomías autosómicas, translocaciones)” (En: Bueno, 2011, p. 45).

En el caso de las personas con SD esta dotación cromosómica presenta un error numérico, ya que todas las células de su organismo contienen 47 cromosomas, uno extra debido a que hay una copia más del cromosoma número 21. Factor que detona las características (físicas, de desarrollo, de aprendizaje y psíquicas) que caracterizan a las personas con este síndrome (FCSD, 2011, p. 6).

Error en la distribución del material cromosómico que aún hoy en día resulta un enigma para la medicina y los estudios de la genética, ya que desconocen con precisión cuáles son los factores que lo originan. A pesar de ello, hay autores como Jasso, Lambert y Rondal que lo han asociado a factores intrínsecos y extrínsecos. De acuerdo con ellos éstos son:

- **Factores intrínsecos:** Éste refiere a las cuestiones hereditarias y biológicas. En el caso de las primeras se reconoce que existe una alta probabilidad de que nazca un niño con SD si en la familia, existen casos con esta condición, lo que hace que sea muy probable que en las generaciones posteriores una vez que se presentó un caso SD pueda aparecer nuevamente otro. En el caso de las segundas, el punto de riesgo parte de la edad en la que la mujer concibe a su hijo, sobre todo si es primeriza, de ahí que Ortega indique: si una mujer concibe a su primogénito entre el rango de edad de 30 a 45 o más años son propensas a tener un hijo con SD (1997, p. 39); lo mismo puede pasar con madres muy jóvenes. En lo que respecta al número de casos de niños con SD de mamás mayores lo podemos ver en el siguiente cuadro comparativo.

CUADRO 2
Prevalencia en el Síndrome de Down

Edad Materna	Frecuencia del Síndrome de Down
Menos de 30 años	1 de 1500 casos
30 a 34 años	1 en 750 casos
35 a 39 años	1 en 280 casos
40 a 44 años	1 en 130 casos
45 o más años	1 en 65 casos

(Ortega, 1997, p. 39)

- Factores extrínsecos: de acuerdo con Lambert y Rondal, estos factores se dan cuando hay “Radiaciones (rayos X y otros), el efecto genético de los virus, los agentes químicos mutágenos, diversos factores inmunobiológicos y deficiencia en las vitaminas” (1989, p. 27). Es decir, se trata de factores que se encuentran en el medio donde la madre vive y que la pueden afectar. De esta manera se explica las posibles variantes en la etiología del SD.

Conocimiento sobre el origen del SD que aún no se ha logrado demostrar de manera fehaciente que lleva a que se presente este síndrome. De ahí que su etiología aún siga siendo un enigma.

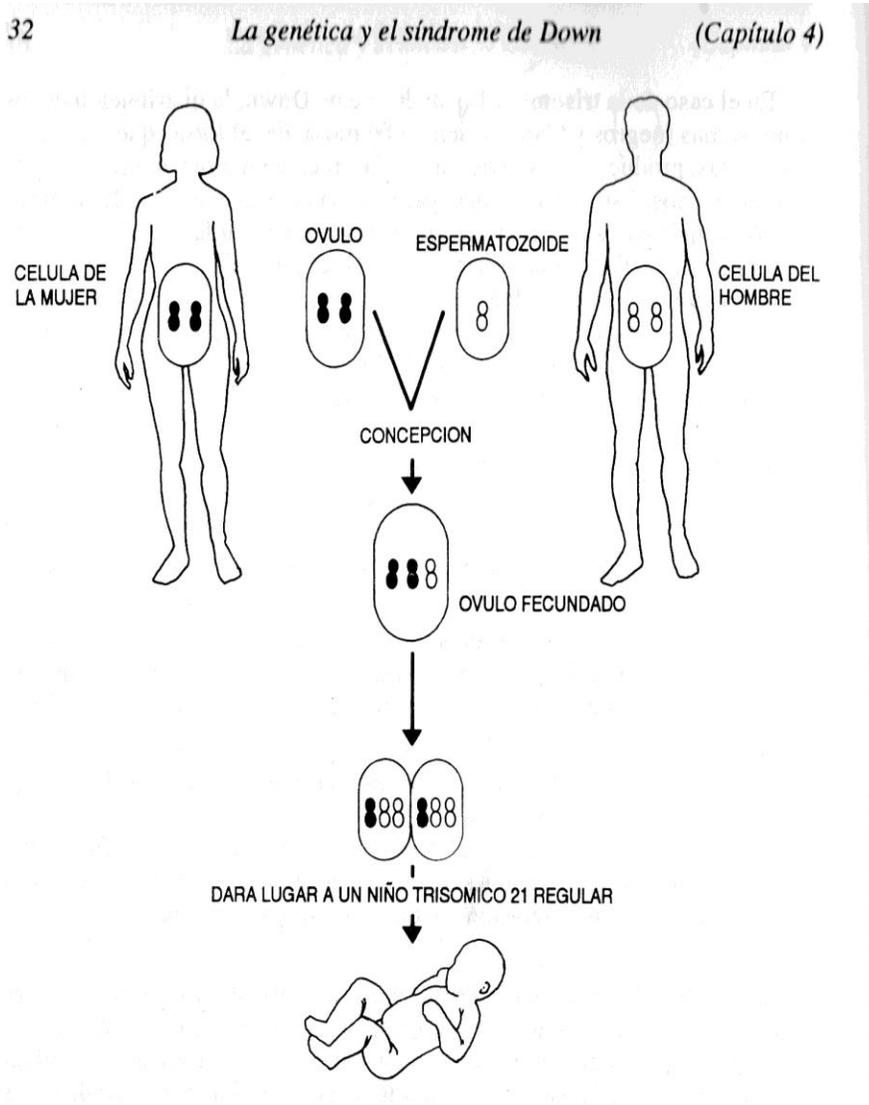
2.3. Tipología

En sí el SD dado su origen cromosómico ha llevado a que los especialistas lo clasifiquen en tres tipos:

- Un primero es el llamado **Trisómia 21 Regular**. Este tipo de alteración cromosómica se presenta con mayor frecuencia teniendo una prevalencia del 94% de casos en contraparte a los otros tipos. Es un tipo de error genético que se caracteriza por tener lugar antes de la primera división

celular, ya que "...el error de distribución de los cromosomas puede aparecer antes de la fertilización, ya sea en el ovulo o en el espermatozoide..." (Lambert y Rondal, 1989, p. 13). Error genético que se muestra en el siguiente cuadro.

CUADRO 3
Representación esquemática de la procreación de un niño con trisómia 21

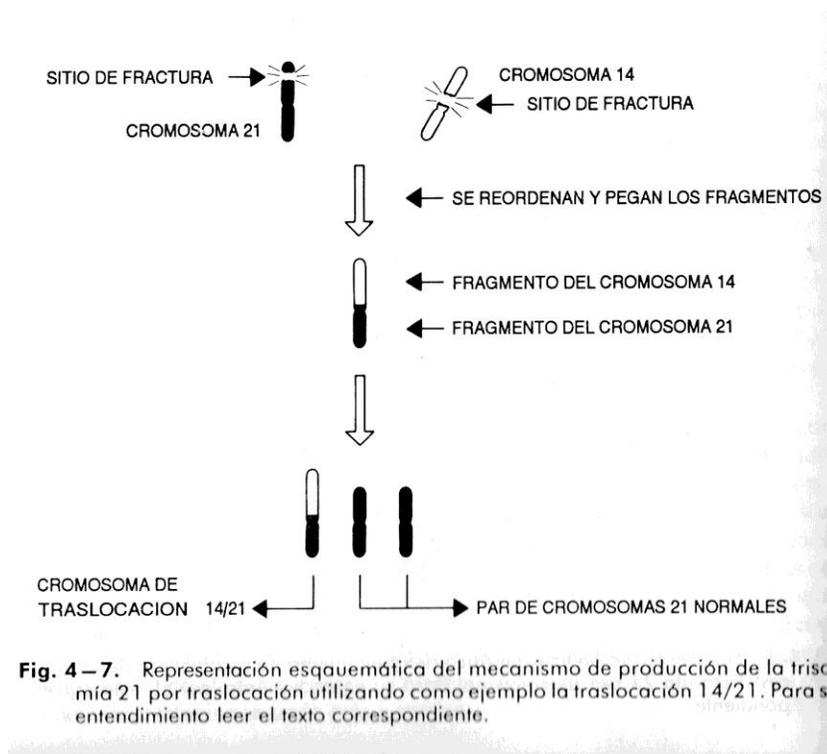


Las principales causas que subyacen a este tipo de anomalía son hereditarias y la edad de la mujer al embarazarse, factores que determinan la posibilidad de que se forme un embrión que tendrá un cromosoma 21

adicional en todas las células que componen al sujeto (Lambert y Rondal, 1989, p. 21).

- Un segundo es la denominada **Traslocación**. Este tipo de alteración se caracteriza por la unión de los cromosomas, de tal forma que el cromosoma 21 se adhiere a otro, lo que comúnmente se da en los cromosomas 12, 14, 15, 21 y 22. Fusión que ocurre durante la meiosis dando como resultado la existencia de un cromosoma extra, misma que puede derivarse en dos tipos de translocación: una primera, definida como *novo* y que consiste en una traslocación que “Puede ocurrir en el momento en que se forman las células germinales de alguno de los padres [lo que lleva a...] que el cariotipo de los padres es normal y es solo esa célula germinal trisómica” (Ortega, 1997, p. 44). Y una segunda, en la que ya está presente en alguno de los progenitores, “...a pesar de que esté física y mentalmente dentro de los patrones de la normalidad, [es...] portador de la traslocación y por lo tanto el que produjo la alteración” (Jasso, 1991, p. 58). Esta alteración tiene un promedio del 4% de los casos en la población de las personas con SD y se presenta principalmente en los padres adolescentes o de aquellos que tienen antecedentes de SD en la familia. Error genético que lo podemos ver en el siguiente cuadro.

CUADRO 4
 Representación esquemática de la alteración cromosómica por traslocación



(Jasso, 1991, p. 36)

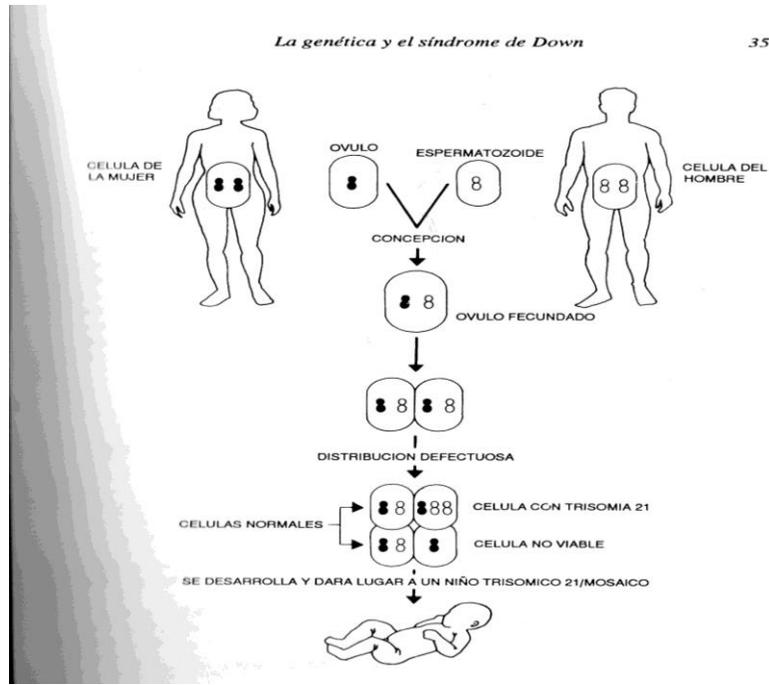
- Una tercera tipo es el **Mosaicismo**. Se trata de una trisomía que se da debido a un error en la distribución cromosómica, debido a una mezcolanza celular que da como resultado la producción de celulares normales y trisómicos. De acuerdo con Martínez:

...la división celular errónea tiene lugar durante las primeras divisiones celulares después de la fertilización. Al igual que la trisomía 21 regular existe algún factor que origina la división desigual de los cromosomas. Cuando este error ocurre durante la segunda o tercera división celular, solo algunas de las células del nuevo embrión contienen el cromosoma adicional [...] como resultado es posible que el recién nacido, no manifieste todas las características físicas de las personas con síndrome de Down (En: Ramírez, 2012, p. 35).

Error genético lo podemos ver en el siguiente cuadro.

CUADRO 5

Representación esquemática de la producción de un niño con trisómia 21 por mosaicismo



(Jasso, 1991, p. 35)

Un tipo de trisómia que sólo se presenta en el 2% de la población con SD.

Tipología que me permite tener claro que aún entre los sujetos con SD hay diferencias, lo que depende del tipo de trisomía y la gravedad que ésta tenga. Un conocimiento que, en un futuro al poder trabajar con algún otro caso de niño con SD, me ha de permitir identificar sus peculiaridades y el tipo de trabajo educativo que con cada caso se debe realizar.

2.4. Diagnóstico

El diagnóstico antes del nacimiento es un punto clave para conocer cuál es la probabilidad de que un embrión presente el síndrome, de tal manera que en el

desarrollo prenatal los padres puedan determinar si quieren o no continuar con el embarazo o interrumpirlo, por otro lado permite que la familia pueda prepararse para la llegada del bebé, que seguramente implicará un duelo⁴.

Las pruebas que se emplean para detectar si un producto tiene o no el SD son de diverso orden, ya que éstos pueden ser: bioquímicos, imagenológicos, anatomopatológicos y citogenéticos; mismos que se han ido perfeccionando e incrementado con los avances tecnológicos. Pruebas que en algunos casos constituyen riesgo de aborto durante el proceso de gestación. Éstas son:

- **Pruebas Bioquímicas**

Esta prueba sólo alude a la llamada *Prueba de Tamizaje* o *Screening*: Prueba que consiste en el estudio de las sustancias que hay en la sangre materna y que son "...alfafetoproteína (AFP), estriol no conjugado (uE3) y gonadotrofina corionica humana (hCG) [...sustancia que al medirse simultáneamente] permite que se calcule el riesgo estadístico de tener un niño con SD" (Jasso, 1991, p. 66).

De tal manera que los resultados obtenidos de las sustancias serán relacionados con la edad y la última menstruación de la madre, información que será comparada con las pruebas existentes dentro del promedio clínico en embarazos normotípicos, por lo que si rebaza el 1.0 M en las sustancias AFP y uE3, se puede afirmar que hay un embarazo trisómico. Esta prueba debe realizar durante el segundo trimestre de gestación y se recomienda para madres de edad avanzada.

- **Pruebas Imagenológicas**

Se trata del llamado *Ultrasonografía* o *Ecografía*: Este tipo de pruebas permiten detectar si el feto presenta anomalías físicas y problemas

⁴ Término que hace referencia al proceso que enfrentan los padres al recibir la noticia. De acuerdo a Jasso éste se divide en las siguientes etapas: "En primer lugar una primera etapa caracterizada o denominada como de **Choque**, seguida de otra fase conocida como de **Negación** (no aceptar la realidad) a la que sucede una de **Tristeza y enojo**, para posteriormente pasar a la penúltima etapa llamada de **Adaptación** y finalmente a la de **Reorganización**" (1991, p. 17).

cardiacos, sin embargo los resultados tienen riesgo de veracidad, debido a que al ser a través de imágenes bidimensionales o tridimensionales en ocasiones no es posible identificar con exactitud las características que el feto presenta. Se trata de pruebas múltiples que se realizan para determinar si se trata principalmente de un feto con SD. Los tipos de ecografía que en la actualidad hay son los siguientes:

- a) **Translucencia retronuclal:** se realiza entre la décima y catorzava semanas de gestación a través de una ecográfica transabdominal⁵ en la que se logra identificar el líquido pseudolinfático ubicado en la zona de la nuca del bebé. Lo que se busca con esta prueba es determinar si el grosor de esta zona no corresponde con la etapa de gestación del feto, y si no es así puede tratarse de un embrión con anomalías características del SD.
- b) **Hueso Nasal:** esta prueba consiste en detectar durante el primer trimestre de gestación si el feto presenta ausencia o menor tamaño del hueso nasal, una pauta para la detección de un embarazo trisómico, puesto que esto aludiría a una de las principales características que presentan las personas con SD.
- c) **Fémur y humero cortos:** al igual que la prueba anterior, se observará durante la décima y catorceava semana de gestación si existe un retraso en el crecimiento de las extremidades en el feto, si esta anomalía se suscita puede ser como diagnóstico el que se trate de un feto con SD (todo esto en: Revista Médica Electrónica, 2013).

- **Pruebas Anatomopatológicas:**

Es una prueba en la que se realiza una amniocentesis para poder extraer vellosidades coriales y cordocentesis existentes en el líquido amniótico de la matriz, y que al ser estudiado permite determinar si el feto presenta

⁵ El procedimiento transabdominal se lleva a cabo insertando una aguja a través del abdomen y el útero hasta llegar a la placenta

SD. Sin embargo, es una prueba que no se recomienda, debido a que implican riesgo de aborto. Ésta puede ser de diferentes tipos:

- a) **Amniocentesis:** una prueba que se realiza obteniendo una muestra de líquido amniótico, lo que se hace empleando una aguja que se introduce en el abdomen de la madre hasta llegar al útero, de donde se toma una muestra de aproximadamente 30 ml de líquido que contiene células fetales que al realizarles un estudio cromosómico se puede detectar el número de células, su cariotipo y si existe un defecto en los cromosomas. Por lo general se lleva a cabo entre la semana 14 y la semana 18. El riesgo es que con la punción se pueden generar cólicos, sangrado, infección o fuga del líquido amniótico; y con ello llegar al aborto o muerte del feto (Jasso, 1991, p. 69).
- b) **Vellosidades coriales:** una prueba que debe realizarse durante la octava y decima semana de embarazo, ya que durante este tiempo de gestación es menor la cantidad de líquido amniótico. Prueba que consiste en una punción⁶ directa a la placenta para extraer células que permitan determinar las características cromosómicas del feto. Misma que por sus características resulta ser de mayor riesgo que la amniocentesis, puesto que puede provocar un aborto, la muerte fetal e incluso complicaciones para la madre.
- c) **Cordecentesis:** prueba que consiste en la extracción de una muestra de sangre al feto a través de la vena umbilical, por lo que este estudio se caracteriza por ser aún más peligroso que los otros dos y sólo se lleva a cabo en embarazos de alto riesgo. Es una prueba que requiere que los progenitores estén conscientes de los riesgos que ésta implica, analizando los pros y contras que su realización conlleva.

Cuando se trata de mujeres de edad avanzada o con antecedentes de hijos con SD, se recomienda la realización de las pruebas de amniocentesis o vellosidades

⁶ Término que hace referencia a prácticas médicas que consisten en insertar agujas, instrumentos etcétera para extraer sustancias específicas del organismo

coriales, puesto que su nivel de certeza es muy alto con respecto a otro tipo de pruebas como:

- **Pruebas Citogenéticas**

Este tipo de pruebas se llevan a cabo a través del estudio de las células sanguíneas que determinaran la conformación de anomalías genéticas. El cariotipo permite el estudio de los cromosomas por microscopios de luz, entre los cuales se destaca la prueba: **FISH o hibridación fluorescente *in situ***, es una prueba considerada como de las más novedosos y veraces, sobre todo porque los resultados se obtienen en un periodo de 24 a 48 horas. Con esta prueba se puede detectar el cambio de número cromosómico ya sea uno extra o uno faltante, haciéndolos brillar bajo el microscopio. Los cromosomas que se emplean para este método son el 13, 18 y 21 (Bernal, Gollop, y Naccache, 2011, pp. 129-137).

Un conjunto de pruebas que permiten identificar el SD durante la etapa prenatal y que tienen un gran valor para tomar decisiones sobre la concepción o no de un hijo.

Además, existen algunas pruebas postnatales como la cromosómica (cariotipo) que consiste en la extracción de una muestra sanguínea al recién nacido para detectar anomalías genéticas y los exámenes físicos que se realizan para determinar si fenotípicamente el niño responde a un diagnóstico SD, pruebas que serán de gran utilidad para la detección del cromosoma extra y su tipología, con lo que se obtendrá información clave para el óptimo desarrollo del infante.

2.5. Tratamiento

Sin bien el SD no es una enfermedad, sí es una discapacidad que por sus características es precursora de diversas enfermedades. A pesar de ello en los

inicios de su estudio existía la idea de que se trataba de una enfermedad que pudiera ser curada a través de ciertos tratamientos. Entre estos se dieron los siguientes:

- **Hormonas tiroideas.** Tratamiento que surgió en 1896 el cual consistía en la aplicación de hormonas tiroideas con la finalidad de mejorar la inteligencia y el desarrollo motor de las personas con SD. Sin embargo, años después se demostró que con éste no mejoraban en lo absoluto y que suministrar dichas hormonas afectaba la salud de las personas con la discapacidad.
- **Extractos de la glándula hipófisis.** este tratamiento como su nombre hace mención consiste en la administración de extractos de la glándula hipófisis con la finalidad de estimular diversas glándulas. Tratamiento que para la década de los 60 fue considerado inservible por la falta de evidencias.
- **Ácido glutámico.** Este ácido era empleado para favorecer la capacidad intelectual y motora de las personas en general, especialmente en los niños con SD. Tratamiento que al igual a los anteriores se demostró que no tenía ningún efecto benéfico en niños con este síndrome.
- **Hidroxitriptofano.** Con este tratamiento se buscó incrementar la producción de serotonina para mejorar las funciones cerebrales, por tal motivo se administraba 5-hidroxitriptofano a los niños SD. Los resultados que se obtuvieron fueron que "...los niños mostraron mejoría en la fuerza muscular y en la actividad motora, por lo que su desarrollo durante el primer año se aceleró" (Ortega, 1997, p. 77). Sin embargo, estos resultados no pudieron ser comprobados y nunca más se buscó reproducirlos.
- **Vitaminas O Terapia Ortomolecular.** Este tratamiento se basó en el supuesto de que las personas con SD presentan un desbalance nutricional en comparación con las personas normotípicas, lo que generaba un desarrollo inadecuado en el cerebro. Por tal motivo se le suministrarían diversos compuestos como vitaminas, minerales y enzimas. "Según informes [...este tratamiento] mejoraba no solo su capacidad intelectual,

sino que también su aspecto físico cambiaba” (Ortega, 1997, p. 77), resultados que no pudieron ser demostrados.

- **Terapéutica con Uroantígenos.** Terapia que alude a la creación de vacunas con una muestra de la orina de los pacientes con SD, mismas que tenían que ser suministradas periódicamente para lograr una supuesta cura, lo que nunca tuvo buenos resultados.
- **Celulo terapia o Terapia celular.** Tratamiento que consiste en “...la administración de células derivadas de tejidos fetales de animales vertebrados, específicamente del cordero y conejo” (Jasso, 1991, p. 262), con la finalidad de mejorar las funciones de todos los órganos. Sin embargo, este tratamiento nunca se pudo comprobar, por lo que su uso sólo ha quedado bajo la responsabilidad de los padres, sin que se logre cambio alguno (Todo recuperado de Ortega, 1997, pp. 73-81).

A la par de todos estos tratamientos ineficaces, se ha podido demostrar que los niños con SD, principalmente son propensos a enfermedades pulmonares (principalmente con episodios de neumonía y bronconeumonía), infecciones (mismas que no tienen una clasificación específica) o padecimientos circulares como problemas del corazón (Jasso, 1991, p. 97). Enfermedades a las que no sólo los niños con SD son susceptibles, pero que sí se presentan con mayor frecuencia dadas sus características, sobre todo debido a las malformaciones en el corazón, bucales y en el aparato digestivo.

SD que debido a que es una alteración genética, se le reconoce como: “...una forma particular de ser [...] en el niño Down no hay nada que curar, simple y sencillamente su manera de reaccionar y de ser es diferente a la de otros niños” (Ortega, 1997, p. 75). De ahí que hay actividades y terapias que favorecen las condiciones de salud, el desarrollo motor, las relaciones sociales y las habilidades cognitivas de los niños con este síndrome.

2.6. Intervención educativa

Los niños Down al igual que cualquier otro niño requieren de un proceso educativo que se le dé desde las primeras etapas de su vida. Para ello, el punto de partida es la estimulación temprana, conjunto de actividades (principalmente psicomotrices) que tienen un fin educativo que se inicia desde los primeros días del nacimiento con la finalidad de integrar al sujeto para en el futuro poder desenvolverse por medio de estimulación motriz, perceptual y, después de algún tiempo, de lenguaje. Una segunda es la musicoterapia⁷ actividad que permite favorecer el proceso de aprendizaje en los niños puesto que desarrolla habilidades perceptivo-motrices, de atención y expresión, habilidades que al ser trabajadas a la par de las actividades escolares del niño resultan benéficas en su desempeño escolar. Una tercera es la ludoterapia actividad enfocada en la que los juegos permitan al niño con SD desarrollar su personalidad, su socialización y aprender a mostrar sus sentimientos (García, 1983, p. 121). Además, existen otras actividades que favorecen la concentración, el balance y la estimulación de las habilidades motoras, debido a la sincronía de los ejercicios, movimientos y ritmos que se realizan en clases como el yoga, la natación, actividades vestibulares, equinoterapia y la danza por destacar algunas.

Cuando se inicia el proceso de escolarización de un niño con SD, es necesario establecer pasos secuenciales y un constante trabajo individual y grupal, así como acciones colaborativas entre especialistas y docentes; trabajo que, de acuerdo a García *et al.*, debe tener como punto de partidas la detección de sus necesidades básicas de aprendizaje. En este sentido él indica que para determinar la intervención educativa el docente debe realizar una evaluación diagnóstica que le permita no solo conocer el nivel de sus alumnos, sino también identificar sus estilos y ritmos de aprendizaje. Información que será crucial para determinar qué tipo de ajustes razonables se tienen que realizar y cómo es que se integran a la

⁷ "La musicoterapia se refiere a la prescripción de la música como un medio estructurado [que permite...] cambiar los patrones de comportamiento y aprendizaje de los niños" (Jasso, 1991, p. 264).

planeación escolar, por lo que el docente no solo debe emplear instrumentos para identificar dichas necesidades, sino que también deberá participar activamente dentro del aula, observando las conductas y comportamientos de cada estudiante lo que será un complemento en su información (2009, p. 77).

Para dar inicio a dicho proceso de escolarización, sobre todo pensando en la IE de un niño con SD, el punto de partida debe ser el realizar una evaluación diagnóstica⁸ que permita al docente identificar las necesidades básicas de aprendizaje para realizar los ajustes razonables a la estructura programática del grado que esté cursando y a la dinámica escolar; además ha de buscar eliminar las posibles BAP, promoviendo actividades escolares que se orienten a lograr dicha inclusión. De tal manera que con base en esta evaluación el docente será capaz de tener una visión muy general sobre el educando.

Sin embargo, puede haber casos graves de niños con SD, que requieran de información más precisa para poder apoyar su IE. Para éstos será necesario realizar una evaluación psicopedagógica que han de realizar diferentes especialistas (docentes, especialistas en educación especial y médicos), para poder obtener la mayor cantidad de información sobre: datos personales, nivel curricular del estudiante, estilos de aprendizaje y motivación, contexto escolar, familiar, condiciones sociales y estudios clínicos (García *et al.*, 2009, p. 87).
Evaluación psicopedagógica que:

...constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños. [La que deben realizar...] varios especialistas y puede ser de gran ayuda para aquellas personas que, de una u otra forma, están en estrecha relación con el niño evaluado (2009, p. 88).

Una evaluación que además debe estar situada en el ámbito de lo pedagógico, psíquico, familiar y social; para detectar, a través de la mirada de dichos

⁸ Dichas acciones se pueden ver pormenorizadas en el capítulo 4.

especialistas, una información de carácter confidencial sobre las condiciones de desarrollo que cada uno de los niños que sean evaluados. Al respecto García *et al.* indican que al realizar este tipo de evaluación hay inconvenientes como:

- 1) [El que se...] lleva a cabo en el gabinete del especialista, lo que implica sacar al niño de su contexto natural.
- 2) [El que se aplique...] al alumno una batería de pruebas predeterminadas, muchas veces diseñadas para niños de otras culturas y que, incluso, ni siquiera han sido normalizadas y/o estandarizadas.
- 3) [El que se proporcionen...] resultados basados en un análisis cuantitativo y con un lenguaje técnico que, con mucha frecuencia, Únicamente los especialistas comprenden.
- 4) [El que, debido a lo antes indicado...] los resultados [sólo...] sean útiles para que el especialista planee y desarrolle un tratamiento terapéutico individualizado, y no ofrezca información práctica para el maestro o maestra del alumno evaluado (2009, p. 89).

Para evitar dichos inconvenientes se recomienda que la evaluación psicopedagógica cumpla con las siguientes condiciones:

- Que los datos personales que se obtengan de él y su familia permitan conocer la edad cronológica del niño con respecto a su grado escolar. En cuanto a la familia es necesario conocer las ocupaciones de ambos padres, ya que es un factor clave que permite conocer el tipo y cantidad de estimulación que el niño puede recibir.
- En cuanto a los motivos de la evaluación, se requiere de una descripción precisa y clara de cuáles son éstos, de tal forma que se exprese claramente los factores que se tomaron en cuenta para la solicitarla, incluyendo también las acciones que el docente realizó previo a ésta.
- En cuanto a la apariencia física, es necesario tomar en cuenta los datos más generales como son la estatura, peso y color de piel; datos que sirven como indicadores sobre cuidado y atención por parte de los padres de familia.

- Y finalmente en lo que respecta a las conductas del niño durante la realización de esta evaluación, se debe llevar un registro puntual de las condiciones en las que se dio, reportando las conductas, actitud, compromiso e interés del niño y los padres de familia (Todo esto en: García *et al.* 2009, pp. 92-93).

Otros de los aspectos que se deben tomar en cuenta al realizar esta evaluación son los antecedentes del desarrollo del niño, lo que permitirá obtener información sobre sus condiciones actual. Por lo que se recomienda que se identifique lo siguiente:

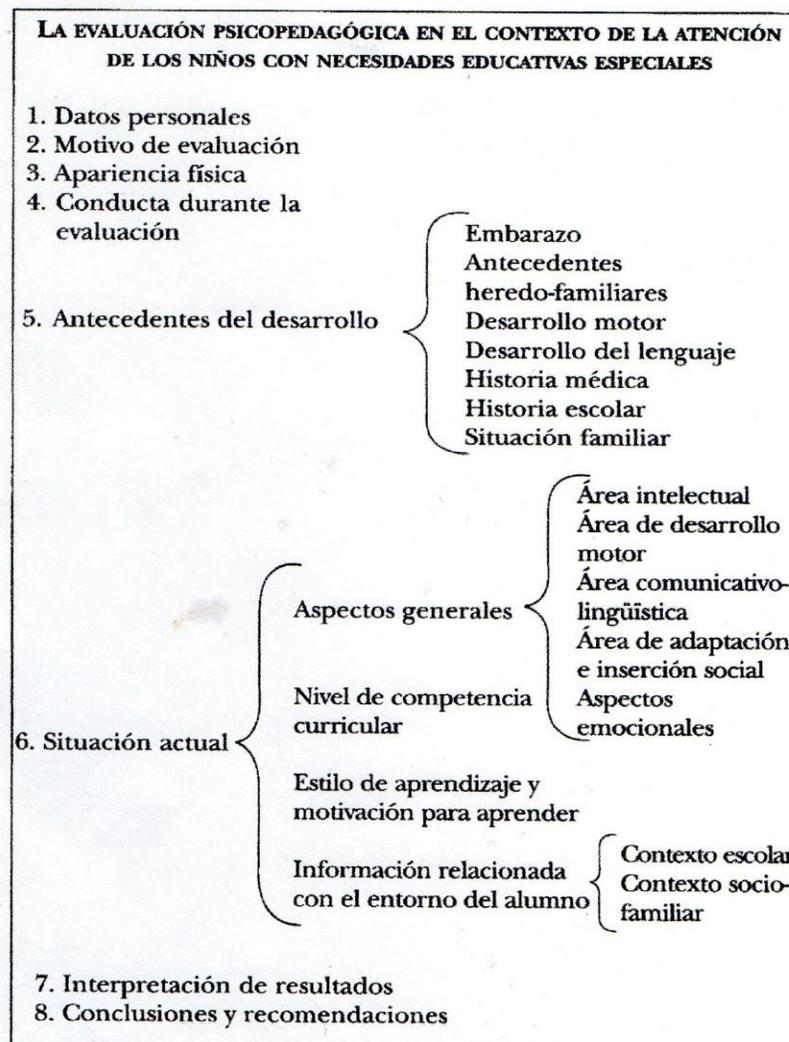
- Condiciones del embarazo: Con base en ésta información se podrán conocer las condiciones en las que éste se dio y factores que estén afectando el futuro desarrollo del bebé.
- Desarrollo motor y de lenguaje: Información referente a las habilidades psicomotoras y de comunicación en el niño que van desde los primeros años de vida hasta su edad actual
- Contexto familiar: Implica conocer las características del medio social y cultural en el que la familia se desenvuelve con la finalidad de conocer los modos de vida de la familia y los lazos afectivos existentes.
- Antecedentes heredo-familiares: Información que es fundamental para identificar si existe antecedente familiar con las características del niño.
- Historia clínica: Permite conocer aspectos relevantes de la salud del niño por lo que debe especificarse qué problemáticas ha tenido desde su nacimiento hasta la actualidad, incluyendo enfermedades, estudios, tratamientos realizados etcétera.
- Historia escolar: Permite conocer la vida académica del niño desde su ingreso en la escuela, destacando información como las habilidades y dificultades que ha presentado a lo largo de su vida escolar (Todo esto en: García *et al.*, 2009, pp. 95-97).

Una vez que se tienen los antecedentes del niño se deberá valorar la situación actual, para ello se recomienda tomar en cuenta los siguientes elementos:

- Aspectos generales del estudiante: Dónde se precisa el conocimiento referente a las áreas de desarrollo motor, intelectual, comunicación, emocional y finalmente los aspectos de adaptación e inserción social. Información que será obtenida por diferentes pruebas, test y estrategias como son: las Pruebas Proyectivas HTP, Batería de Evaluación de la Lengua Española y *Children Aperception* por mencionar algunas, pruebas que son realizadas exclusivamente por especialistas en educación especial.
- Nivel de competencia curricular: Dentro de este apartado se debe determinar las capacidades y habilidades del estudiante en función de los contenidos escolares marcados por el currículo, de tal forma que se debe analizar cuáles son los contenidos que el niño presenta de acuerdo al grado escolar en el que se encuentra, por lo que recomienda la realización de una evaluación en tres momentos diferentes un primero que permita identificar las áreas de mayor dificultad para el estudiante, un segundo respecto al punto de partida del alumno diferenciando si el estudiante cursó grados en escuela regular o si se encuentra iniciando su vida escolar y un tercero donde no solo se evalúen los contenidos de acuerdo al grado escolar anterior sino también los del grado actual, esto si el alumno se encuentra a mitad del ciclo escolar.
- Estilo de aprendizaje y motivación por aprender: En este apartado se debe tomar en cuenta los factores que se encuentran relacionados con el alumno dentro y fuera de la escuela, aspectos sobre la familia como son las rutinas y hábitos que cotidianamente realizan, los lazos familiares, la relación de los padres con los hijos etcétera y finalmente respecto a su entorno social esto de acuerdo a las características que presenta el hogar del niño en función de sus necesidades.

Al integrar toda la información que antes se indica, se deberá iniciar su interpretación, para poder ir elaborando un reporte con lenguaje que sea sencillo de entender para cualquier persona que lo lea; a su vez la información que se proporcione deberá integrarse con todos los factores que engloban esta evaluación. Básicamente se deben integrar una explicación de todo lo detectado sobre el caso permitiendo tener un expediente del estudiante con el que se determinará qué tipo de intervención educativa y, de ser necesario, ofrecerle atención clínica. Todo el proceso que se debe seguir para realizar dicha evaluación la podemos ver en el esquema que se presenta en el siguiente cuadro:

CUADRO 6
Características de la Evaluación Psicopedagógica



(García *et al.*, 2009, p. 109)

Punto de partida con base en el que se debe dar inicio al proceso de intervención educativa, la que requiere de que el docente conozca la evaluación psicopedagógica, para que la tenga presente durante todo el ciclo escolar; ya que esta será la guía que permitirá saber qué hacer para que el educando tenga acceso a los contenidos programáticos en función de sus competencias, razón por la que el docente deberá "...considerar las capacidades de los niños, otorgando una importancia secundaria a las carencias. Destacar las habilidades permite diseñar estrategias para capitalizarlas, en vez de utilizar las deficiencias como excusas para justificar lo que no se hace" (García *et al.*, 2009, p. 84).

Dicha información debe ser el principal fundamento para elaborar los ajustes razonables, los cuales son de dos tipos: las primeras son de acceso e implica realizar las adaptaciones físicas que el alumno requiere en función de sus características y condiciones. Adecuaciones que "...consisten en la modificaciones o provisiones de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado" (MEC. En: García *et al.*, 2009, p. 135).

Las segundas son al currículo, las que engloba todos los aspectos de las condiciones de enseñanza, éstas son: a objetivos, a actividades, al tiempo, a la dinámica grupal, al método de enseñanza y evaluación, a los contenidos y a las estrategias de trabajo. Ajustes razonables que deben estar en correspondencia con las competencias de cada educando. De ahí que García *et al.* indique:

Algunas de [estos ajustes...] pueden ser relativamente superficiales, por lo que no varía demasiado la planificación o programación establecida por los maestros para todo el grupo; otras, en cambio, pueden ser sustanciales, dependiendo de las necesidades educativas especiales de los alumnos, lo cual implica una individualización del currículo (2009, p. 138).

En este sentido la intervención educativa (según sea el caso) podrá realizarse a partir del trabajo colaborativo entre los docentes y los especialistas de las UDEEI, mismos que permitirán que el estudiante tenga acceso al currículo regular, buscando optimizar su aprendizaje y su proceso de inclusión en el grupo.

Finalmente se debe tener presente que, si un niño con esta condición recibe una adecuada educación, se pueden tener “grandes” logros que permitan lograr que sea un sujeto totalmente funcional en el contexto escolar, social y laboral.

La información de este capítulo me sirve para comprender todo lo que implica el SD y con ello pensar y comprender qué hacer para poder llevar a cabo una adecuada intervención educativa.

CAPÍTULO 3.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UNA NIÑA CON SINDROME DE DOWN

La inclusión educativa de niños con discapacidad hoy en día se tiene que llevar a cabo dentro de toda institución educativa de nuestro país (sea pública o privada), se trata del enfoque educativo, que como ya se explicó en el primer capítulo de esta tesis, orienta y determina las acciones que se tienen que llevar a cabo para atender los requerimientos educativos de los niños con esta condición. Enfoque educativo que sólo se puede comprender y explicar a través de procesos de investigación que posibiliten un conocimiento válido sobre el acontecer cotidiano de dicha EI.

Para ello existen diferentes propuestas metodológicas que varían desde su sustento epistemológico hasta los procesos de acopio de información necesarios para realizar toda la investigación. Un quehacer que se ha dado en torno a un gran debate, debido a la urgencia de nuevos paradigmas que planten formas diferentes de generar conocimiento válido sobre el acontecer de la realidad (en este caso educativa).

Debate que se ha dado entre dos grandes paradigmas de la investigación social y educativa: por un lado, el cuantitativo que basa su proceso de acopio de información en la obtención de dato numérico y análisis estadístico. Enfoque investigativo que: “[Tiene como fundamento...] el paradigma positivista [y...] toma como métodos propios los de las ciencias físico naturales...” (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 31); y, por el otro, el cualitativo que basa sus procesos de acopio de información en las descripciones que elabora el investigador y la narrativa de los informantes clave, fuentes primarias que se emplean para

construir explicaciones de carácter holístico de lo que se delimitó como objeto de investigación⁹.

En correspondencia con el enfoque cualitativo se han propuesto métodos en los que se reconocen que las fuentes primarias de investigación están dadas en los sujetos (tanto en el que investiga como el que es investigado). Uno de estos métodos es el estudio de caso. "...propuesta metodológica que, al igual que otras, logran superar la falsa y hechiza división entre: lo social y lo individual, lo interno y lo externo, lo inconsciente y lo consciente, lo afectivo y lo cognitivo, lo subjetivo y lo objetivo" (Álvarez, 2010, p. 4). Ya que éste se caracteriza por ser holístico, heurístico y por permitir la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de las personas involucradas con el caso. De ahí que en el estudio de caso la idea no es demostrar que algo es verdadero o falso, sino el poder explicar la forma en que la realidad se está dando y de cómo pudiera devenir¹⁰.

En este sentido el estudio de caso es una forma "...privilegiada para comprender en profundidad los fenómenos educativos, sin perder la riqueza de su complejidad" (Sabariego, Massot y Dorio. En: Bisquerra, 2004, p. 309). Lo que lleva a que el investigador indague en profundidad alguna dimensión que caracteriza el caso, producto de la intencionalidad investigativa que se tiene.

Un método que de acuerdo con Álvarez se puede desarrollar de cuatro maneras diferentes, las cuales son: *descriptivo-interpretativo*, *evaluativo-interpretativo*, de *intervención-descriptivo* y de *intervención-evaluativo* (2010, p. 11). Clasificación que aquí retomo y que me lleva a indicar que en el caso de esta investigación el estudio de caso será de *intervención-descripción*, ya que "...la intención no sólo es

⁹ De acuerdo con Álvarez y Álvarez: "Los objetos de investigación son delimitaciones espacio- temporales que el sujeto teorizante construye con base en los referentes contenidos en su conciencia, los cuales por su carácter social; aluden o refieren, contenidos de lo real que pueden o no tener una materialidad concreta" (2014, p. 46).

¹⁰ Como plantea Gundermann hay estudios de caso que son cuantitativos o cualitativos, lo que depende del tipo de información en la que se sustenta su explicación (En: Tarré, p. 241). Lo que no significa que un estudios de caso cualitativo no tenga utilidad la información cuantitativa, pero recordando que su explicación no se reduce al dato numérico como en la investigación cuantitativa (Álvarez, 2010, p. 6).

describir lo que pasó con un caso, sino el organizar y llevar a cabo un proceso de intervención para obtener ciertos resultados sobre [éste...]" (Álvarez, 2010, p. 11).

Para ello el punto de partida está dado en el conocimiento que se ha venido generando al ir conociendo el caso, lo que posibilita realizar las preguntas que me permitan explicar las características del caso y las condiciones en que se dio mi proceso de intervención al trabajar con Yocelin (mi caso), proceso que se dio a lo largo de todo un año escolar y que dividí en dos capítulos: uno sobre los escenarios que posibilitaron la selección del caso y las condiciones de escolarización de éste y otro sobre el proceso de intervención que realicé. Al respecto las preguntas que resultaron de lo antes indicado son las siguientes:

- *¿Cómo logré mi ingreso a la institución donde se encuentra el caso?*
- *¿Qué me llevó a seleccionar mi caso¹¹?*
- *¿Cuáles son los antecedentes familiares del caso?*
- *¿De qué manera se identificó y diagnosticó la discapacidad del caso?*
- *¿Cómo se ha dado la escolarización del caso para su inclusión educativa?*
- *¿Qué me llevó proponer un proceso de intervención con mi caso?*
- *¿Cómo organice la enseñanza de las precurrentes de la lecto-escritura con mi caso?*
- *¿Cuáles fueron los resultados obtenidos?*
- *¿Qué prospectiva puedo hacer de mi caso?*

Conjunto de preguntas que han de ser transformadas en los enunciados temáticos que integran los apartados de los capítulos 3 y 4 de esta tesis.

¹¹ De acuerdo con Gundermann: "...el estudio de caso no es un elección metodológica de una estrategia de investigación, sino la elección de un objeto por ser estudiado" (2013, p. 235). De ahí la importancia de explicar el proceso que llevó a la elección del caso que se investiga.

3.1. Condiciones de ingreso a la institución donde se ubicaría el caso¹²

La primera acción que realicé para iniciar mi estudio de caso fue seleccionar una escuela que incluyera a alumnos que enfrentaran BAP, o bien algún centro o institución en el que brindará apoyo exclusivamente a personas con discapacidad como es el caso de Asociación Mexicana Pro Niño Retardado (AMPRE), Centro de Atención Múltiple (CAM) y Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral (APAC).

Requerimiento de trabajo para nuestra formación que fue requerida por el responsable (Dr. Álvarez) de la Opción de Campo: “Educación Inclusiva” de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad-Ajusco. Requerimiento académico que desarrollaríamos a lo largo de los dos últimos semestres del programa educativo, lo que nos permitiría ampliar y profundizar nuestra formación teórica, práctica y técnica; implicadas en un proceso concreto de atención educativa de un niño o niña con discapacidad, para poder elaborar nuestra tesis para obtener el grado de licenciatura.

Una búsqueda de instituciones que realicé antes de iniciar el ciclo escolar con la finalidad de tener ubicada aquella donde realizaría mis prácticas académicas los días viernes. Ubicando primero una escuela primaria cerca de mi domicilio, sin embargo, no pude encontrar ninguna institución con las características requeridas y que llenara mis expectativas, lo que me llevó a buscar otras instituciones que no se encontraran tan retiradas de mi domicilio, por lo que localicé el Centro de Atención Múltiple No. 31, que se ubica en la calle Manuela Medina y Est. Dolores Guerrero S/N, Secc. 8, Col. Unidad Habitacional CTM Culhuacan VII-A, Del. Coyoacán, C.P. 04480. Un CAM que es inicial y laboral.

¹² Como plantea Stake: “A la hora de escoger un caso es frecuente que no sea posible ‘elección’ alguna. A veces [la elección...] nos viene dada, incluso nos vemos obligados a tomarlo como objeto de estudio, cuando sentimos curiosidad por unos determinados procedimientos, o cuando asumimos la responsabilidad de evaluar un programa. El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (2007, p. 16).

Una vez que lo localicé, fui a la institución en donde me recibió la subdirectora, quien en seguida me preguntó el porqué de mi visita, tras explicarle la situación y qué quería hacer, ella me indicó que para poder asistir a la institución era necesario que la Universidad elaborara un oficio en el que se explicara claramente que prácticas realizaría en la institución, mismo que una vez elaborado lo tenía que llevar a las oficinas de DEE y esperar una respuesta por parte de las autoridades correspondientes.

En ese momento me dirigí con el Responsable de la Opción de Campo y le comenté que me solicitaban un oficio que tenía que llevar a dicha institución. Lo que llevó a que él me lo elaborara en los términos que me lo solicitaron y dirigiéndolo a la Directora del CAM-31 (Lic. Verónica Noguez Segura), oficio que fue entregado en la DEE, para ser revisado por la Lic. Martha Valdés Cabello Directora de Educación Especial en el mes de agosto del 2016. En éste se indicaba:

Por medio de ésta me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna **Ana Laura Vázquez Salmerón**, con número de matrícula **13198251**, quien cursa el 7 semestre de la Opción de Campo **“Educación Inclusiva”** en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que realice prácticas académicas en el turno matutino del CAM-31. El cual está ubicado en Manuela Medina Y Est. Dolores Guerrero S/N, Sección 8, Col. U. H. CTM Culhuacan VII-A, Del. Coyoacán, C.P. 04480.

Dichas prácticas se realizarán los días viernes de 8:00 a 16:00 hrs. Durante todo el ciclo escolar (2016-2017) iniciando el 18 de agosto del 2016 y concluyendo el 18 de junio de 2017, para que la estudiante conozca la manera cómo se desarrolla el proceso de intervención de los profesionales que atienden y apoyan la educación de los niños con alguna discapacidad. 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 1).

Una vez que fue entregado el oficio en la DEE, en Control Escolar la secretaria me indicó que debía esperar aproximadamente tres semanas para obtener respuesta a

nuestra solicitud, por lo que debía estar al pendiente y regresar a estas oficinas para recoger la respuesta por escrito y llevarla, en caso de ser favorable, al CAM No. 31.

Tal como me lo indicaron a las tres semanas regresé a las oficinas de la DEE junto con otras dos de mis compañeras de la Opción de Campo. Al llegar nos enviaron directamente a la Subdirección General, en donde nos entregaron el documento de aceptación para la realización de dichas prácticas. En éste se indicaba que del viernes 2 de septiembre del 2016 al 18 de julio del 2017 asistiríamos al Centro en un horario de 8:00 am a 4:00 pm.

Así para el día viernes 2 de septiembre del 2016 mis compañeras y yo nos presentamos en la institución, en donde al llegar el policía que se ubicaba en la entrada nos pidió nos registráramos antes de ingresar, una vez registradas nos indicaron que pasáramos a la dirección en donde tendríamos una pequeña entrevista con la Lic. Verónica Noguez (en adelante DCAM) quien desde el primer momento mostró desconcierto con nuestra presencia y nos dijo: *Miren chicas la experiencia que tengo con los practicantes de la UPN, por lo regular no es buena, no cumplen y en ocasiones dejan de venir, espero que ustedes cambien esa idea.* (Plática informal DCAM, 02/09/16). Momento en el que nosotras intervenimos indicándole que nos encontrábamos con la mejor disposición para apoyar tanto a los docentes como a los alumnos, lo que la llevó a preguntarnos: *¿Saben lo que es un CAM y lo qué implica trabajar dentro de uno? Este CAM es uno de los mejores puesto que no solo es primaria sino también maternal, preescolar y laboral.* (Plática Informal DCAM, 02/09/16).

Pregunta que buscamos responder con base en el conocimiento que estábamos adquiriendo en la Opción de Campo, a la vez que le indicamos que seríamos totalmente responsables y que nuestro interés era trabajar con niños de educación primaria (dada la diversidad de niveles que se trabajaba en el CAM), a lo que ella nos respondió: *Las puedo ubicar una en cada nivel, una en preescolar, una en primaria y otra en secundaria* (Plática Informal DCAM, 02/09/16).

Sin embargo, le insistimos en que pudiera ser en educación primaria, a lo que finalmente accedió ubicándonos a dos en este nivel (en mi caso el quinto grado en el grupo “B”) y a una de mis compañeras en preescolar. Ese día la DCAM nos dio un recorrido por las instalaciones y a cada una nos llevó al grupo que nos correspondería. Al llegar a mi grupo la DCAM me presentó con la Docente de Grupo Lic. María Teresa Hernández Canseco, (en adelante DG); y me dijo: *...es un grupo complicado por los tipos de discapacidad que presentaban los niños, pero para ti será una buena experiencia de trabajo* (Plática Informal DCAM, 02/09/16).

Al llegar al salón le dijo a la DG: *Mtra. Mayte, ella es Ana Vázquez será tu practicante durante el ciclo escolar y está aquí para apoyarte en todo lo que tú necesites, exígele mucho para que “agarre” una buena experiencia, vienen de la UPN así que esperemos que no nos decepcionen como siempre* (Plática Informal DCAM, 02/09/16). A lo que la docente se mostró empática desde el primer momento y agradeció a la DCAM por pensar en ella para asignar una practicante.

Al conocer a la docente del quinto grado de educación primaria del CAM, me sentí tranquila, pues a diferencia de la DCAM, desde el primer contacto fue una relación muy agradable y de aceptación. Momento en el que iniciamos una charla en donde me explicó cómo se trabaja en CAM, cuál era el nivel de los estudiantes y cómo se apoyaba a cada uno de ellos. Asimismo me indicó que el grupo era de nueve estudiantes y que había dos niños con autismo, tres con SD, uno con discapacidad intelectual, uno con problemas de motricidad, una con problemas de lenguaje y dos más de los cuales aún no se tenía un diagnóstico¹³. Al final me dijo: *Es un grupo bastante complicado y al no tener niñera de planta, ni contar con*

¹³ En realidad, esto de que haya niños sin un diagnóstico de su discapacidad resulta muy extraño, dado que en la normatividad de los CAM se indica que: “Los grupos estarán conformados en un rango de 8 a 15 alumnos y alumnas, cantidad determinada en función de la demanda del servicio, las edades, los resultados de la evaluación inicial realizada por el docente de grupo y el equipo de apoyo a cada uno de ellos” (SEP-AFSEDF, 2011, p. 93).

baño dentro del salón se vuelve más complicado por eso cualquier ayuda es bien recibida (Plática Informal DG, 02/09/16).

A lo que yo le respondí, tal y como me indicó el Responsable de la Opción de Campo: nosotras estamos para apoyar el trabajo de ustedes como docentes y a los estudiantes de manera general y en caso de que sea posible brindar apoyos específicos a un estudiante que los precisara. De tal forma que mi trabajo se realizaría acorde a las pautas que ella estableciera.

3.2. Selección del caso

Una vez que le mencione a la docente mi interés por apoyar el trabajo en todo lo que pudiera y que buscaba poder trabajar en específico con uno de los niños o niñas del grupo, la docente me indicó que lo ideal sería que seleccionara a uno de los tres que tenían SD, ya que ellos eran los que presentaban mayor dificultad para realizar las actividades escolares y para integrarse con el grupo.

Esto me llevó a que los dos viernes siguientes me dedicara trabajar en las actividades que la profesora planeaba en el grupo y a observar a los niños con SD, para poder elegir mi caso y apoyar en específico su proceso de enseñanza aprendizaje durante todo lo que quedaba del ciclo escolar.

Al pasar estos tres días, la docente me sugirió trabajar directamente con Jachar. Ella me dijo: *Es un niño que presenta problemas de conducta, no existen límites con él por lo que no realiza las actividades y esto inquieta a todo el grupo, en ocasiones sencillamente no sé qué hacer con él (Plática informal DG, 09/09/2016).*

En un primer momento había optado por seguir la recomendación de la docente y trabajar con Jachar, un niño con SD de 12 años de edad que lo tenían clasificado como “niño problema” por su conducta y dificultades en lenguaje. De hecho, mi

interés por trabajar con él surgió al ver que el niño se mostraba aislado sin involucrarse en las actividades con el resto de sus compañeros y al percatarme de que únicamente se dedicaba a jugar con el material en el momento que él quería, mostrando una actitud de rebeldía y una evidente resistencia a las reglas y normas dentro del salón de clases. Pese a ello cuando él quería realizaba correctamente las actividades y se mostraba afectuoso con sus compañeros, si bien la mayoría del tiempo mostraba conductas disruptivas.

Sin embargo, él y en general el grupo faltaban mucho los días viernes, lo que llevó a que la docente me indicara: *Ana normalmente los viernes no vienen porque acuden a terapias o simplemente los papás deciden no traerlos esos días, por eso eligieron un mal día para venir* (Plática Informal DG, 23/09/16). Problema de inasistencias que estarían afectando mi trabajo y que llevó a que la DG me indicara que mejor tomara como caso a otro de los alumnos. Ella me propuso que trabajara con Yocelín una niña Down que de acuerdo con la DG era bastante activa y con la que estaba iniciando la enseñanza de la lecto-escritura, pero que debido a su discapacidad también presentaba problemas de motricidad fina y gruesa por lo que el trabajo con ella se debería dar desde las precurrentes¹⁴ de la lecto-escritura. Una niña que aún no la había conocido, ya que normalmente los días viernes no acudía a la institución, una contradicción con lo que antes me había planteado la DG.

Se trataba de una situación que resultaba extraña para la docente y sin que hubiera una explicación por parte de los padres de familia, algo que es grave dado la importancia que tiene el poder realizar un trabajo permanente y sistemático con niños en su condición.

De hecho la docente me comentó que ya había tenido la oportunidad de hablar con algunos padres de familia del grupo, incluyendo la mamá de Yocelin (mi caso),

¹⁴ Al referir las precurrentes se hace alusión a ejercicios que implican mejoras en el desarrollo perceptivo, psicomotriz, lenguaje, lateralidad y el ámbito emocional todo ello con la finalidad de fungir como base para la adquisición de la lecto-escritura.

respecto a mi participación y contribución dentro del grupo del CAM; de tal modo que en los casos donde los padres debían acudir a la institución, ya sea por cambio de pañal o para acompañar a sus hijos al salón de clases, no les sorprendiera mi presencia. Además, les mencionó que realizaríamos diversas actividades enfocadas en la mejora de algunas de las problemáticas que cada uno de los niños presentaba, pero que ese trabajo sería los días viernes, con la intención de motivar a que los padres de familia llevaran de manera regular a los niños y niñas los días viernes, lo que tuvo un efecto positivo con mi caso, pues empezó a dejar de faltar.

Así desde el primer momento en que tuve contacto con Yocelin, se mostró interesada y empática conmigo, por lo que me dediqué a observar su conducta en el salón de clases y que era lo que trabajaba la docente con ella, llevando un registro puntual en un diario de campo donde anotaba el diario acontecer de los días viernes, lo que me permitió conocer el nivel de competencias de ella y la forma de trabajo que se realizaba con ella.

DIARIO DE CAMPO	
FECHA: 23 Septiembre 2016	GRUPO: 5º
INSTITUCION: CAM 31	DOCENTE TITULAR: Teresa Hernández
<p>Los estudiantes del grupo ingresan a la institución a las 8 am, sin embargo, es hasta las 9 de la mañana que se integra la mayoría de grupo, puesto que son varios los alumnos que llegan retardados. Siendo un total de cinco niños que asisten este día.</p> <p>Las actividades escolares se inician al punto de las 9 am, la docente inicia con un afectuoso saludo, cuestionándoles sobre la fecha y día a lo que el grupo que, si bien es una minoría comparada con los días anteriores, no da respuesta. La primera actividad que se realiza es diferente para todos los estudiantes, Yocelin y Naomi deben iluminar objetos, Josué debe realizar sumas sencillas, por otro lado, Alexis y Enrique no realizan actividad alguna.</p> <p>En el caso de Yocelin inicia la actividad presentando dificultad al tomar los colores y luego de 10 minutos se muestra indispuesta a continuar, mencionando que ya se cansó y que le duele la cabeza, por lo que la docente cambia de actividad en donde ahora debe colocar recortes dentro de un espacio, actividad que realizo durante todo el día de clases ya que presentaba lapsos de atención dispersa y a su vez se molestaba si le cuestionaban el nombre de los objetos.</p> <p>La actitud de la niña es cambiante durante el día en ocasiones se muestra entusiasta y participativa, pero esto cambia cuando tiene conflictos con sus compañeros especialmente con Naomi con la que tiende a discutir constantemente y a la vez mostrarse afectiva. Actitud que se ve reflejada en su trabajo escolar el que es limitado y completamente nulo después de la hora de comida (2 pm).</p>	

(Anexo 2)

De hecho en un primer momento no tuve la oportunidad de tener un acercamiento directo con los padres de Yocelin, sin embargo con el transcurso de los viernes y con las actividades que se realizaban la madre de familia empecé a tratar con ella.

Desde el primer momento ella se mostró empática y agradecida de que la apoyara, puesto a su hija le agradaban las actividades que se realizaban los días viernes que yo acudía a la institución, razón por la que comenzó a tener conversaciones más recurrentes conmigo. Una vía que me permitió obtener información sobre el caso.

3.3. Antecedentes familiares del caso

La familia de Yoci es una familia nuclear¹⁵, sus padres son un matrimonio estable con tres hijos, dos mujeres y un hombre. Yoci es la menor de sus hermanos y en el momento que la conocí tenía 13 años de edad. Su nivel socioeconómico es medio alto y el padre es quien mantiene a la familia, ya que la mamá se dedica exclusivamente al cuidado de sus hijos y las labores domésticos de su hogar, en algunas ocasiones vende pan y desayunos por la mañana a fuera del CAM.

De acuerdo a conversaciones que tuve con su mamá, me pude enterar de que existía un antecedente familiar de una persona con discapacidad intelectual, por parte de un familiar lejano de su esposo, misma persona que de acuerdo a la señora era discriminada por la misma familia, especialmente por parte de su madre quien no conocía el diagnóstico. Al respecto ella me comentó: *Eran tiempos muy diferentes antes se creía que estaban locos y no era necesario llevarlos al doctor por eso nunca tuvimos presente el diagnóstico de esta persona, mi esposo y yo creemos que era algo más mental y no síndrome de Down* (Platica Informal SR, 14/11/16).

¹⁵ Entiéndase por familia nuclear aquella en la que los miembros son el padre, la madre y los hijos del matrimonio.

Una situación que me llevó a preguntarle: ¿Cómo fue su embarazo?, a lo que la Sra. Raquel (en adelante SR) me respondió: *Ana, en realidad no fue un embarazo planeado primero porque yo ya no podía embarazarme puesto que después de tener a mi segundo hijo decidí colocarme el DIU¹⁶, tiempo después tuve complicaciones porque se desprendió de su lugar y el doctor me comentaba que lo tenía enterrado y solo podía ser extraído por operación en ese tiempo no contaba con los recursos necesarios para costearlo por lo que lo deje pasar (Plática Informal SR, 14/11/16).*

Situación que llevó a que la SR tuviera complicaciones al principio, por lo que empezó a acudir al médico de manera frecuente, pero una vez que fueron disminuyendo éstas decidió continuar con su vida normal. Al comentarme esto ella dejó de tener problemas y los médicos le aseguraron que ya no podía embarazarse debido a la situación que presentaba con el DIU, por lo que fue una sorpresa para ella y su familia el que quedara embarazada por tercera vez. Al respecto me dijo: *Me embaracé de Yoci cuando fui con mi marido a una fiesta y nos encontrábamos un poco tomados, sencillamente sucedió y a pesar de tener el DIU enterrado [como me habían comentado] quedé embarazada a los 39 años de edad. En un primer momento mi esposo y yo habíamos pensado en abortar por los riesgos que implicaba tener un bebé a esta edad, pero finalmente decidimos continuar con el embarazo. Yo no sé si mi edad fue el problema o algún factor familiar detonó en el embarazo (Plática Informal SR, 14/11/17).*

En ese momento la SR no se realizó ningún estudio y sólo se enteró que estaba embarazada al acudir al médico una vez que comenzó con vómito, falta de apetito y mareos, malestares que adjudicaba a una infección estomacal que tenía en ese momento. Al respecto ella me dijo: *Cuando comencé con los mareos y vómito*

¹⁶ El dispositivo intrauterino (DIU) es un método anticonceptivo que consiste en un dispositivo en forma de T con un hilo al extremo, el cual se introduce en el útero de tal forma que impide el paso de los espermatozoides. Método hormonal que "Se basa en una estructura de polietileno, alrededor de cuyo brazo vertical se dispone un cilindro que contiene una mezcla de polidimetilsiloxano y levonorgestrel. El cilindro está cubierto por una membrana de polidimetilsiloxano que regula la liberación de levonorgestrel" (García *et al*, 2007, p. 47).

estaba segura que había sido algo que había comido, por lo que le comenté a mi esposo que debía ir al médico, en cuanto fuimos el doctor me preguntó qué cuándo había sido la última fecha de mi periodo menstrual, momento en el cual pude darme cuenta que también existía un retraso en mi periodo. En un primer momento no me alarmé, pues al comentarle al doctor de la situación que años atrás se había presentado con el DIU; él me explicó que, aunque tuviera el dispositivo fuera de su sitio existían posibilidades de un embarazo, por lo que me recomendó realizar una prueba de embarazo para descartar o corroborar ese diagnóstico (Plática Informal SR, 12/02/18).

Esto llevó a que la SR se realizara una prueba de sangre con la que pudo corroborar lo previsto por el doctor, identificando un embarazo de dos semanas.

3.4. Identificación y diagnóstico de la discapacidad de Yoci

Por las pláticas que tuve con la SR, ella me decía que no sabía si el SD de Yoci se debía a la problemática suscitada con el DIU su edad, el antecedente familiar de su esposo o la edad a la que la tuvo. Esto me llevó a pensar que la señora no entiende que el SD es un problema genético y que, si puede haber factores de riesgo por su edad y por el parentesco, sobre todo porque el SD no puede ser producto de tener mal colocado un dispositivo intrauterino como el DIU. De hecho, sus embarazos anteriores habían sido completamente “normales” y sin complicaciones, lo que la llevó a decirme: *Ana yo tenía ciertos síntomas como mareos y vómitos, pero nos era imposible creer que era un embarazo, le comentaba a mi esposo y llegamos a la conclusión que era alguna infección estomacal, cuando acudí al médico nos dio la noticia de que yo estaba embarazada. Esto nos tomó por sorpresa y en un principio no sabíamos que hacer, pensamos en muchas cosas incluso en abortar, pero después decidimos aceptar la situación y esperar a que naciera nuestra hija (Plática informal SR, 14/11/16).*

En los primeros meses de gestación, la SR no tuvo problema alguno con su embarazo, pero al acudir con su doctor de cabecera¹⁷ en uno de los ultrasonidos cuando aproximadamente tenía cinco meses de embarazo. El doctor noto algo extraño en la bebé, sin embargo, él no les comentó nada, pues de acuerdo con la SR: *Acudíamos mensualmente al doctor para saber cómo iba el embarazo, en el quinto mes que fuimos al ultrasonido el doctor me comentó que el bebé hacía gesticulaciones extrañas que sacaba y metía su lengua. Yo notaba que el doctor ¡estaba angustiado! pero no me dijo nada al respecto, solo eso y que debía tener los cuidados necesarios para evitar algún riesgo, por lo que yo no supe del diagnóstico de mi hija hasta su nacimiento* (Plática informal SR, 14/11/16).

La niña nació por cesárea a los nueve meses sin ninguna complicación en un embarazo y al no conocer el diagnóstico SD la mamá mencionó que los doctores no querían decirle nada al respecto, que se negaban a mostrarle a su hija por lo que ella comenzó a asustarse, lo que la llevó a decirme: *Fueron momentos muy difíciles puesto que los doctores no querían darme a mi hija a pesar que yo se los exigía hasta que finalmente me dijeron que lo sentían y me mostraron a mi hija, fue un golpe muy fuerte para mí porque no conocía nada respecto al síndrome de Down y temía que mi familia y aún más mi esposo la rechazara pero por otra parte yo era feliz de tener a mi hija* (Plática Informal SR, 14/11/16).

Al momento del nacimiento además del diagnóstico SD con tipología Trisómia 21 Regular, los doctores determinaron que se realizarían pruebas posteriores para saber el estado de salud de la niña. Por lo que en los meses posteriores fue diagnosticada con síndrome de Hughes¹⁸ (mejor conocido como antifosfolipidos), lo que se determinó a través de la prueba de Anticoagulante Lupido¹⁹. Al respecto

¹⁷ En realidad, nunca me precisó la SR si el doctor era Ginecólogo o un Médico General.

¹⁸ “El síndrome de Hughes es una enfermedad rara, caracterizada por la presencia de tromboflebitis y aneurismas de las arterias pulmonares y/o bronquiales...” (Tabaj *et al.*, 2015, p. 253).

¹⁹ *Ana se trata de una prueba de Tiempo Parcial de Tromboplastina (TPT) que consiste en determinar el tiempo en segundos que tarda una muestra sanguínea en coagular al agregarse ciertos reactivos, con lo que se determina qué tipo de problemas sanguíneos tiene la persona* (Plática informal DGD, 19/02/18).

la mamá me dijo: *Respecto del síndrome de Hughes, no conocíamos lo que era, el doctor nos comentó que en la prueba que le realizaron se tomó una muestra de su sangre y se le aplicaron varias sustancias que determinaron que la sangre de mi hija presentaba un alto riesgo a coagularse por lo que debía ser medicada con anticoagulantes* (Plática informal SR, 13/06/17). Se trata de un problema de comorbilidad que en realidad es raro que lo presente un caso de SD, si bien es más común que se dé en niño con esta discapacidad que en niños regulares. De acuerdo con Tabaj *et al.*:

El SHS afecta por lo general a adultos jóvenes con una predilección por el sexo masculino. Aproximadamente el 25% de los pacientes desarrolla tromboembolismo, aneurismas arteriales y oclusiones vasculares. La distribución del compromiso vascular es la siguiente: arterial (7%), venoso (25%) o ambos (68%)... (2015, p. 254).

Desde ese momento hasta la fecha la niña es medicada con anticoagulantes (warfarina sódica), la que de acuerdo con la SR, requiere de cambio de dosis de acuerdo con la edad varía; pero que debido a su edad, era común que se presentaran efectos secundarios como pérdida de cabello y cansancio.

Los primeros años de vida de Yoci, una vez que fue diagnosticada con SD y síndrome de Hughes fueron estables, sin embargo esto implicó que la niña tuviera que acudir a terapias de lenguaje y talleres de estimulación temprana que se impartían dentro de la “Fundación John Landon Down”. Según la SR: *Ana en ese momento yo me involucré para que mi hija no tuviera ningún problema, me uní a “Asociaciones de Padres de Niños con Síndrome Down” al grado de que realizábamos las reuniones en mi casa, nos juntábamos varios padres y pagamos a terapeutas de lenguaje para que atendieran a los niños, pero como pocos ponían la parte que les correspondía dejamos de hacerlo porque me afectaban económicamente. Pero pese a ello continuaba llevando a mi hija a la Fundación John Landon Down* (Plática Informal SR, 11/11/16).

Empeño de la madre que permitió que Yocelin desarrollara al máximo sus potencialidades, lo que se vio reflejado en los avances de la niña como hablar justo antes de cumplir los tres años y con ello interactuar y socializar con sus familiares y en la escuela. Al respecto la DG me comentó los siguiente: *En esa etapa de la vida de la niña, el único problema que existe con Yoci es que los padres tienden a sobreprotegerla y consentirla mucho debido a su diagnóstico* (Plática Informal DG, 07/11/16).

A la edad de cuatro años ingreso al Centro de Desarrollo Infantil UAM-CENDI 3 ubicado en Calzada de las Bombas # 860 de la CTM Culhuacan. Institución donde cursó el primer año de preescolar a la par que el resto de sus compañeros, de acuerdo con la información que me proporcionó la docente, durante este año la niña asistía con regularidad a la institución sin presentar ningún tipo de problema, realizaba las mismas actividades que el resto del grupo, se mostraba activa en cuanto a participación se refiere y se relacionaba bien con la mayoría de sus compañeros de clase.

Sin embargo a la edad de cinco años el desarrollo de la niña se vio en decadencia debido a que sufrió una embolia, la profesora me comentó que durante la entrevista con la mamá al inicio del ciclo escolar le indicó lo siguiente: *Un día Yocelin se fue a dormir y por la mañana cuando fui a despertarla me dijo mami no puedo levantarme, no puedo mover las piernas, primero no le creímos y pensamos que lo decía para no ir a la escuela, pero cuando vimos que realmente no podía caminar, la llevamos al doctor y nos dijeron que había tenido una embolia a causa de un síndrome denominado síndrome de Moya²⁰ y que mi hija no iba poder volver a caminar* (Plática Informal SR, 17/02/17).

Los documentos que confirman este diagnóstico de acuerdo a la SR fueron elaborados por el Instituto Nacional de Pediatría, a través de una angiografía de

²⁰ “El síndrome de Moya es una vasculopatía oclusiva cerebral progresiva caracterizada por la estenosis u oclusión de la porción supraseral de la arteria carótida [...]. El término Moya introducido por Suzuki y Takaku en 1963 hace referencia al aspecto angiográfico de la circulación colateral, que recuerda al humo del cigarrillo” (Galicchio *et al.*, 1998, p. 263).

cerebro, por lo que fue canalizada al área de Inmunología²¹. Como consecuente al diagnóstico la niña quedó en silla de ruedas y perdió movilidad en el brazo derecho y de igual forma su lenguaje quedó afectado, ya que le costaba trabajo pronunciar y articular palabras, por lo que los padres de familia decidieron darla de baja en la escuela.

De esta forma Yocelin fue diagnosticada con una discapacidad múltiple. De acuerdo con su mamá los doctores le indicaron que su hija tenía pocas posibilidades de vida, debido a que el síndrome de Moya Moya y el de Antifosfolipidos podría provocar que las arterias de su corazón se taparan debido a la coagulación de su sangre o que inclusive un golpe en la cabeza ocasionado por algún accidente podría ser letal, sobre esto la mamá me comentó: *Fue un golpe emocional muy fuerte para toda nuestra familia, en un principio nos afectó mucho la situación e incluso llegamos a sentirnos culpables de todo lo que le ocurría a Yoci, pero después comprendimos que debíamos aprovechar el tiempo y estar conscientes de que en cualquier momento podíamos perderla* (Platica Informal SR, 17/03/17).

A partir de ese momento el diagnóstico de la niña era de un síndrome múltiple (de Down, de Hughes y de Moya Moya).

3.5. El proceso de escolarización de Yoci

El proceso de escolarización de Yoci (mi caso) se inicia desde los primeros meses de vida con trabajo de estimulación temprana que recibió a partir de los seis meses de nacida hasta que ingresó a la educación primaria. Actualmente la niña está por pasar al 6to. grado de primaria y de acuerdo a los padres de familia su

²¹ Es conveniente indicar que ni la SR ni en el expediente del CAM-31 existe la información que corrobore tal información, por lo que la información que aquí se proporciona es producto de pláticas con ella y la DG.

intención es que concluya la secundaria y finalmente se capacite en el CAM 31 para que se habilite en alguna actividad de orden laboral.

De eso trata el presente apartado de las etapas que Yoci ha vivido en su proceso de formación escolar, un recorrido que se inicia desde los primeros años de su vida y que durante mis prácticas escolares había llegado al 6º de educación primaria en el CAM 31.

Para ello el apartado se divide en tres subapartados: un primero sobre la Estimulación Temprana que recibió la niña; un segundo sobre lo acontecido en preescolar; y un tercero y final sobre su incorporación a la educación primaria momento en el CAM 31.

3.5.1. Estimulación Temprana

Yocelin inicia lo que podríamos denominar como un proceso de escolarización a los seis meses de nacida, al asistir tres veces por semana a sesiones de estimulación temprana para niños SD en la *Fundación John Landon Down*. Institución que además proporcionaba pláticas a su mamá las que eran impartidas por la misma institución con la finalidad de brindar la información necesaria respecto al SD y como mecanismo para que los padres puedan superar el duelo.

La SR me comentó: *Decidí acudir a la fundación porque muchas personas me la recomendaban, por lo que investigué sobre ella y a pesar de ser un poco costoso inscribí a mi hija en las sesiones de estimulación temprana. Desde el inicio nos brindaron todo el apoyo, nos daban información respecto al síndrome de Down en conferencias que se hacían semanalmente con especialistas. También teníamos sesiones con psicólogos que nos ayudaban a superar el sentirnos culpables porque nuestro hijo tuviera síndrome de Down (Plática Informal SR, 16/10/17).*

Además, dentro de la fundación se le realizó a Yocelin una evaluación inicial, por parte del departamento Médico y Psicológico, indicándole a la SR que éstos eran para que su hija tuviera un mejor desarrollo y buscar la manera de mejorar su coeficiente intelectual con las sesiones de estimulación temprana hasta los tres años de edad; lo que permitiría que después de este tiempo su hija se incorporara al grupo de maternal y posteriormente al preescolar y primaria dentro de la fundación.

Por lo que la niña estuvo hasta los tres años en estimulación temprana obteniendo resultados favorables puesto que de acuerdo a lo comentado por la mamá la niña logró ejecutar movimientos característicos en los bebés como gatear, cambiar de posición boca arriba y debajo, sostener la cabeza y voltear ante estímulos antes del año de edad. Reflejos que, si bien son innatos en los recién nacidos y forman parte de las etapas del desarrollo, en ocasiones se presentan con cierto retraso en los niños con SD. Como indica Stafford:

Existe una variación aún más amplia en adquirir las etapas de desarrollo y hemos observado que la secuencia no es tan predecible. Podemos afirmar que los niños serán capaces de andar, gatear, etc., pero mantenemos una actitud bastante flexible en relación con el orden en que han de conseguir las etapas de desarrollo... (2012, p. 1).

Estimulación temprana que en el caso de Yocelin, permitió que tuviera un desarrollo motor similar al de un niño normotípico. Respecto a esto a la mamá me indicó que gracias a la información proporcionada y a las terapias fue logrando aceptar la condición de Yocelin, a la vez que le permitió conocer mejor a su hija y saber que ella era capaz de lograr lo mismo que un niño “normal” lo que la llevó a decirme: *Ana te comento que formamos un grupo algunos padres de familia en donde compartíamos información respecto al síndrome, terapeutas y actividades lúdicas que favorecieran a nuestros hijos a la fecha sigo en contacto con algunos de ellos y cada que alguien tiene una novedad nos reunimos para ponernos al tanto* (Plática Informal SR, 16/10/17).

Al cumplir los dos años de edad la niña continuaba recibiendo estimulación temprana y comenzó a acudir eventualmente a terapias de lenguaje en la misma fundación, sin embargo la SR y el grupo de padres de familia de los otros niños Down prefirieron contratar un terapeuta que acudía a su casa, ya que los costos que se manejaban dentro de la fundación iban incrementando y al haber un cambio de personal dentro de la institución se suscitaron conflictos con la forma de trabajo del nuevo terapeuta. Al respecto la SR me dijo: *La terapeuta que contratábamos empleaba un método Montessori que les funcionaba mejor a los niños, en la fundación yo ya no veía resultados y los costos eran cada vez más elevados dentro de ésta, por lo que cada vez íbamos menos* (Plática Informal SR, 16/10/17).

Esto llevó a que la niña al cumplir los tres años de edad dejara de ir al programa escolar de la fundación y únicamente asistía a programas externos de natación y danza; sin que dejara de recibir su terapia de lenguaje en sesiones impartidas en su casa.

3.5.2 Educación Preescolar

En realidad el proceso de escolarización de Yoci se inicia a la edad de cuatro años en el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) UAM N. 3. Institución regular donde cursó el primer año de preescolar. De acuerdo con su mamá la niña trabajaba a la par de sus compañeros, se relacionaba de manera adecuada, presentaba fluidez al hablar y realizaba, en su gran mayoría, todas las actividades. Me dijo: *Las actividades que realizaban eran muy sencillas, recuerdo que eran de cortar papелitos, pegar y colorear, mi hija las hacia correctamente nunca recibí una queja de ella* (Plática Informal SR, 16/10/17). Esto le permitió concluir el primer año de preescolar sin problema alguno e ingresar al segundo año.

Cuando inició el segundo grado de preescolar, a Yoci le dio una embolia a causa del síndrome de Moya que tenía, lo que llevó a que ella ya no pudiera caminar y

perdiera la movilidad de todo su lado derecho de su cuerpo, lo que la llevó a tener que usar silla de ruedas. Una situación que se convirtió en una BAP, debido a las condiciones del CENDI. Situación que obligó a que los padres de Yoci la tuvieran que dar de baja de la institución, sin que se les ofrecieran opción alguna. Era un momento en el que de acuerdo con la mamá de Yoci implicó un golpe emocional tanto para la niña como para su familia. Al respecto me comento: *Ana, en realidad fueron momentos muy difíciles, ya que nos encontrábamos en la misma situación que en un comienzo. No sabíamos nada respecto al síndrome de Moya y los diagnósticos dados por los médicos eran desalentadores y dentro de la institución por las características que Yoci presentaba ahora nos decían que no había opción para que ella siguiera dentro del CENDI* (Plática Informal SR, 17/02/18).

Esto llevó a que los papás de Yoci interrumpieran su proceso de escolarización de los tres años anteriores al diagnóstico, lo que llevó a que la niña no pudiera concluir el preescolar; si bien, de acuerdo con la docente, ella siguió acudiendo a sus terapias físicas, de equino terapia y de lenguaje.

Un evento que provocó un retraso significativo en la formación de la niña, pues además de implicarle problemas de lenguaje y motricidad, afectó su desarrollo escolar y emocional. Además de que debido a la condición física de la niña no fue admitida en ninguna institución regular, con el argumento de que las instalaciones no contaban con las modificaciones arquitectónicas necesarias, lo que era un serio riesgo para Yocelin, situación que provocó un desaliento y malestar emocional e inseguridad.

3.5.3 Educación Primaria

La niña inicia su escolarización en educación primaria a los nueve años de edad al ingresar al CAM Núm. 31, ubicándola en segundo grado. Ingreso que se dio sin que cursara el primer grado, ya que de acuerdo a la información obtenida por la docente

y madre de familia dentro de este CAM, la incorporación de los niños a los grados depende²² de su edad, sin que se tome en cuenta su nivel académico. Algo que desde mi punto de vista es inadecuado, pues se supone que la inclusión implica el flexibilizar los *curricula* y con ello ubicar a los alumnos en el grado más adecuado.

Durante este año la niña, acudía en silla de ruedas y su asistencia a clases era irregular, debido a que se enfermaba constantemente de las vías respiratorias. Es de reconocer que en este momento los padres de familia eran en exceso sobreprotectores con Yocelin debido a lo delicado de su salud y a las condiciones de su discapacidad.

Al respecto la profesora Irene quien era la maestra en ese momento me comentó; *Ana la niña faltaba mucho a clases y difícilmente trabaja, en lo personal considero que era por lo consentida que estaba, siempre comentaba que le dolía la cabeza e inmediatamente se llamaba a la mamá quien la llevaba a casa y después de esta situación se ausentaba mínimo una semana a clases; por lo que era difícil dar continuidad al trabajo y tener un seguimiento de las actividades escolares* (Plática Informal PI, 13/12/16). Una situación que dificultó el poder tener avances académicos significativos con Yoci. De acuerdo a la profesora en el grupo se trabajaban actividades para que ella pudiera tomar correctamente el lápiz, respetar espacios al iluminar y conocimientos básicos de los números, colores y algunas letras.

Para el inicio del ciclo escolar a la edad de once años Yocelin dejó la silla de ruedas y logró caminar por sí sola, lo que se reporta en el informe elaborado por la docente en curso en los siguientes términos: “Es importante mencionar que la alumna es más independiente y ya no usa la silla de ruedas lo que le ha dado mayor seguridad” (Anexo 3).

²² Es conveniente indicar que de acuerdo al MASEE (Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial) la edad para cursar CAM primaria va de los 6 a los 14 años 11 meses de edad, sin embargo, en éste no se indica cómo se debe determinar la ubicación de los alumnos por grado. (SEP-AFSEDF, 2011, p. 93).

De acuerdo con dicho informe la niña comenzó a realizar sus actividades de forma normal los avances y logros más significativos de acuerdo a la docente titular en ese momento, en el campo de lenguaje y comunicación:

Yocelin logra levantar su cara y tener una mayor comunicación conmigo y con el grupo, el tono de su voz es más fuerte hace bromas y juega con su vocabulario de manera asertiva, lo que ha generado que tenga un mayor repertorio y más seguridad para relacionarse. En su escritura la niña es pre silábica con uso de trazos sin control, sin embargo cuando se le escribe en su cuaderno ya logra estrategias que le hagan sentir la necesidad de escribir para ir avanzando en su proceso (Anexo 3).

Al respecto, la madre de familia comentó que fue uno de los mejores años escolares de Yocelin, puesto que se sentía motivada por volver a caminar: *Cuando mi hija volvió a caminar se mostraba más segura y con mayor confianza para relacionarse por lo que quería acudir diariamente a la escuela con sus compañeritos cosa que en el año anterior no sucedía. En cuanto a sus trabajos recuerdo que eran más dibujos para iluminar y trazos que debía seguir* (Plática Informal SR, 19/12/17).

Para el cuarto año la SR decide dejar a la niña en el mismo plantel, buscando que las actividades realizadas el ciclo anterior tuvieron continuidad. Sin embargo, de acuerdo con la docente de ese nivel reconocía que: *... Yocelin trabajó a la par que el resto del grupo, sin embargo la niña a mitad del ciclo faltaba mucho a la escuela, por lo que hubo un gran retroceso las actividades que realizaba anteriormente ya no podía realizarlas, incluso no tomaba correctamente los lápices. En cuanto a lo físico la niña arrastraba más su pie izquierdo lo que le provocaba constantes tropiezos y se negaba a emplear ambas manos al trabajar* (Plática Informal DA, 14/12/17).

En este sentido se puede decir que durante este año escolar se suscitó un claro retroceso académico debido a las inasistencias, condición físicas y de salud de la

niña²³. Sin embargo, se conoce que Yocelin continuaba relacionándose asertivamente con sus compañeros, presentaba mayor seguridad al involucrarse en dinámicas y juegos grupales que se realizaban durante el recreo y que eran organizadas por los docentes del plantel, al respecto la SR me comentó: *Ana, recuerdo que en este año mi hija logró hacer más amigos, siempre me comentaba que le gustaba jugar en el recreo con sus amigas del salón y de otros grupos, por lo que manteníamos una mayor comunicación* (Plática Informal SR, 25/03/18).

Es así que al ingresar Yoci al 5º tenía un grave retraso académico, lo que me comentó la DG en los siguientes términos: *Ana cuando Yoci ingreso a clases tenía el nivel educativo de un niño en etapa preescolar, ya que además de que no escribía, difícilmente lograba tomar los lápices correctamente* (Plática Informal DG, 23/11/2018). Grado escolar en el que yo tuve mi primer contacto con la niña, a partir de que fui aceptada en el CAM-31 para realizar mis prácticas académicas, lo que se dio después de un complicado proceso de aceptación, sobre todo por la resistencia que tenían las DCAM, debido a su mala experiencia con otros alumnos de la UPN.

²³ Al respecto hay que indicar que debido a que el informe final no fue entregado a la docente del curso, no se pudo contar con la información de los logros obtenidos en el año.

CAPÍTULO 4

PROCESO DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE PRECURRENTES DE LA LECTO-ESCRITURA A YOCI

Como se indica en la introducción del capítulo 3 de esta tesis, el proceso de intervención para apoyar el trabajo escolar con Yoci se inició en el quinto grado, se trató de un trabajo pedagógico orientado a apoyar la enseñanza de precurentes²⁴ de la lecto-escritura y lograr su participación en todas las actividades grupales que se realizaban en el CAM-31.

Un trabajo que se desarrolló a lo largo de todo el año escolar 2016-2017, en el grupo de quinto grado, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 13 años de edad, en el que había alumnos con SD, trastorno del espectro autista, discapacidad intelectual, discapacidad en el desarrollo y motriz. Esto en diferentes niveles de gravedad, por lo que el proceso de intervención se organizó en función de tres dimensiones de programación: una primera de carácter general, basada en la planeación de la DG, el que tuvo una duración de tres meses de acuerdo con la programación de las actividades que tiene establecido el CAM; una segunda, sobre la planeación de actividades grupales para el trabajo quincenal con el grupo, el que se centró en actividades artísticas y desarrollo sensorial de los estudiantes; y una tercera sobre las actividades individuales de trabajo con Yoci para apoyar su aprendizaje de la lecto-escritura.

Actividades individuales que implicaron realizar ajustes razonables en función de las competencias de Yoci, además de ir buscando eliminar las BAP que estaba

²⁴ Como algunos autores indican las precurentes de la lecto-escritura las encontramos en la coordinación psicomotriz fina y viso-motora. Al respecto plantea Ferreiro y Teberosky que el proceso de aprendizaje del sistema de escritura en tres niveles, al comienzo del primer nivel los niños(as) deben distinguir entre dibujos y la escritura. Así mismo deben establecer exigencias cuantitativas de número de letras y cualitativas de variaciones entre las letras (1979, p. 283). Además, dice: "...la escritura es una conducta lingüística superior, que abarca desde la capacidad para trazar los distintos signos grafomáticos, hasta el poder estructurar por escrito un pensamiento en forma lógica y coherente" (Bechat y Baeza, 1992, p. 11).

enfrentando. Todo ello de acuerdo a los cinco proyectos establecidos por el CAM 31 para trabajar durante el año escolar los cuales son:

- Me conozco y me cuido
- Como somos y como vivimos los seres vivos
- Mi relación con el cuidado de la naturaleza
- El porqué de las cosas que me rodean
- La ciencia en todas partes.

4.1. Actividades Grupales

Las actividades grupales que se realizaron en un primer momento eran acorde a la planeación de la DG en donde mi participación básicamente se centró en el apoyo directo con los niños que presentaban mayores dificultades para su realización.

Sin embargo a través de mis registros observacionales, pude reconocer que se realizaban actividades similares con todo el grupo y que ello implicaba una rutina diaria que se establecía de acuerdo con la programación que se daba en la institución. Esta rutina consistía en actividades donde los niños identificaban números, letras e imágenes en las que debían iluminar, recortar y pegar diferentes materiales.

En el caso de Yocelin los ejercicios se enfocaban en que lograr una mayor coordinación viso motora, a través de actividades en las que debía seguir una secuencia de trazos de arriba a abajo y de izquierda a derecha, en la mayoría de sus cuadernos se empleaban imágenes de números, letras, animales y figuras que parecían ser representativas para la niña y en las cuales debía colorear o rellenar con materiales. Actividad que en este momento resultaba difícil para ella puesto que no lograba controlar sus movimientos para respetar los espacios al iluminar, a

la vez que se negaba a emplear ambas manos para realizar las actividades por lo que le resultaba complicado manipular correctamente los materiales.

Una vez que logré identificar las formas de trabajo grupal, además de la aceptación de la docente y por los alumnos y especialmente por la niña, le propuse a la DG el que se pudieran realizar nuevas actividades para que los alumnos pudieran lograr los aprendizajes esperados y en el caso de Yocelin apoyar la adquisición de la lecto-escritura. Para ello le pregunté que si ella estaba de acuerdo y me contestó: *Claro que sí Ana, con Yoci podemos lograr grandes avances en este año, solo te pido que continúes apoyándome de manera general con el grupo* (Plática informal DG, 07/11/2016).

En ese momento acordé con la docente que las actividades que se efectuarían con los alumnos del grupo serían las mismas, pero realizando los ajustes razonables que cada niño requería de acuerdo con sus competencias.

Sin embargo debido a la resistencia de la DCAM ante nuestra presencia y participación en los grupos, la docente titular y yo optamos por no mencionarle ni a ella ni a los padres de familia que Yoci sería mi estudio de caso, puesto que esto implicaría que no pudiera llevar a cabo lo que yo buscaba realizar para apoyar su aprendizaje de la lecto-escritura. Motivo por el que solo se les comentó de manera general que asistiría a la niña en el trabajo con todo el grupo y que sólo estaría más atenta al trabajo que Yoci tenía que realizar para que lograra el aprendizaje de la lecto-escritura.

De esta manera se dio inicio con la planeación de las actividades grupales para los proyectos educativos establecidos en la institución, iniciando con el denominado: “**Me conozco y me cuido**”, de acuerdo con la planeación que se presenta a continuación.

PROYECTO ME CONOZCO Y ME CUIDO

Objetivo Particulares:

Que los niños sean capaces de reconocerse a ellos mismos y a los demás.

Objetivo Particulares:

- Los niños identificarán las partes de su cuerpo,
- Conocerán los hábitos de higiene y los pondrán en práctica,
- Identificarán los tipos de comidas.
- Lograrán que los niños se reconozcan ellos mismos y a los otros.

Caracterización: Dentro de este proyecto se realizaron actividades que permitieran a los niños identificar las partes de su cuerpo, trabajar coordinación, lateralidad y ubicar espacios.

De igual forma conocer los hábitos alimenticios y de higiene para llevar una vida saludable

A través de actividades dinámicas que permitieron la manipulación de objetos y el juego a través de rondas y cantos infantiles con la finalidad de lograr una mayor participación e integración grupal.

Periodo: Septiembre-Octubre.

Actividades realizadas:

- Mural de sombras
- Las partes de mi cuerpo
- Lo que debo y no debo comer (Plato del buen comer)
- La Higiene bucal (Mis muelas)
- Juegos y rondas infantiles (lateralidad).
- Collage de productos alimenticios
- Me reconozco y reconozco a los demás.

Fechas:

09/09/16
23/09/16
07/10/16
14/10/16

Recursos materiales:

Cartulina, pinturas, crayolas, papel lustre, imágenes de alimentos, hojas de colores, tijeras, platos de pizza, marcadores de colores, monografías, Resistol, globos, pelotas de esponja.

Observaciones:

En la mayoría de los casos se logró que los niños reconocieran las partes de su cuerpo y lo representarían a través del dibujo, se reforzaron los conceptos de lateralidad y su identificación. También se logró que reconocieran el nombre, color e imagen de diversas frutas y verduras. Sin embargo durante la realización de las actividades una de las principales problemáticas fue la baja participación de los estudiantes, misma que cambio significativamente con la aplicación de dinámicas de integración grupal con las que se logró una mayor participación en cada uno de los niños.

En el caso de Yocelin logró identificar de forma más rápida su lateralidad, mostrando dificultad en la identificación de colores. Sin embargo durante las actividades mostraba baja participación y en ocasiones si cometía un error, se mostraba molesta al grado de no querer participar, razón por la que tuve que motivarla constantemente, utilizando juego didáctico como estrategia principal.

Para el desarrollo de las actividades se buscó que fueran de lo simple a lo complejo. En un primer momento se buscó que reconocieran las partes de su cuerpo, para lo que se emplearon rondas infantiles y otras actividades lúdicas. Posteriormente se realizaron actividades referentes a la individualidad en la que cada estudiante debía reconocer cuáles eran sus preferencias musicales, alimenticias y de entretenimiento.

Una vez que se logró que los alumnos tuvieran estos conocimientos, se continuó con los ámbitos de higiene personal para lo cual se realizaron actividades enfocadas en formar y reforzar éstos. Para ello se llevó a cabo un mural de sombras en la que los niños plasmaron con imágenes los conocimientos que consideraron más importantes y que se relacionan con su cotidiano.



Actividad "Mural de sombras"

El segundo proyecto se denominó **"Cómo somos y cómo vivimos los seres vivos"**, el que tuvo una duración aproximada de dos meses. En éste se realizaron trabajos que permitieran a los estudiantes conocer los diferentes ecosistemas y los modos de vida en cada uno de ellos, a la vez se buscó lograr una mayor

participación e integración grupal, por lo que las actividades que se realizaron permitieron a los niños trabajar en equipo e involucrarse activamente. Ya que en un primer momento los estudiantes presentaban resistencia al trabajo cooperativo (sobre todo por su condición), por lo que dentro de este proyecto se incrementaron las mesas de trabajo, juegos en equipo y *rallys* del conocimiento, esto lo podemos ver de manera pormenorizada en el siguiente avance programático.

PROYECTO CÓMO SOMOS Y CÓMO VIVIMOS LOS SERES VIVOS	
Objetivo Específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Los niños conocerán diferentes tipos de animales • Los niños identificarán las diferentes formas de vida de los seres vivos 	
Caracterización: Dentro de este proyecto se realizaron actividades que permitieran a los niños identificar diferentes tipos de seres vivos (animales y plantas) ubicando sus características y modos de vida, Se trabajó con el apoyo de documentales infantiles, rondas, cantos y juegos, macillas y diversos materiales para la construcción de sus proyectos.	
Periodo: Noviembre-Diciembre	
Actividades realizadas:	Fechas:
<ul style="list-style-type: none"> • Los animales • ¿Qué animales viven en la granja? • Animales acuáticos (Vamos de pesca) • Pecera con caja de zapatos • Mis animales favoritos (Construcción con macilla) • Las plantas • Construcción de animales con abatelenguas • Función de cine (videos Zoboomafoo, hi-5). 	04/11/16 11/11/16 18/11/16 02/12/16 09/12/16
Recursos materiales:	
Dibujos de animales, mezcla de café con Resistol, torundas de algodón, estambre, <i>foami</i> de colores, plumas (ave) de colores, cajas de zapatos, pintura, pastas comestibles, diamantina, abatelenguas, Resistol, papel <i>craft</i> , palos de bandera, imanes, estambre, figuras de peces, harina de trigo, colorante vegetal, aceite.	
Observaciones:	
Se logró que los niños conocieran diversos ecosistemas y animales identificando su color, nombre y sonido, se consiguió reforzar el trabajo en equipo entre los niños y que existieran períodos de atención prolongados. A su vez se logró que realizaran diferentes	

creaciones con los diversos materiales y los compartieran entre ellos.

En el caso de Yocelin a diferencia de las sesiones anteriores se mostró participativa y con periodos de atención más prolongados. Logró relacionarse con mayor facilidad y de manera empática durante las actividades, esto debido a que le resultó de gran interés el tema de animales.

En éste las actividades se realizaron tomando los resultados de la experiencia del proyecto anterior, pero generando nuevas estrategias de trabajo, en un primer momento se inició con los animales y plantas que fueran reconocidos fácilmente por los estudiantes, con lo que se logró que mostraran mayor interés en la realización de las actividades.

Una vez que los niños reconocieron las diferencias y similitudes entre los seres vivos se comenzó con la clasificación en los ecosistemas correspondientes. En la mayoría de los casos los niños no tenían conocimientos básicos de los animales tal como lo nombres, sonidos y alimentación, por lo que se realizaron funciones de cine que permitieron adquirir éstos.

Finalmente al concluir el proyecto se realizó una muestra pedagógica de los trabajos que en éste se elaboraron, con la finalidad de mostrar el desempeño de los estudiantes y la forma de trabajo que se realizaba dentro del salón de clases. Muestra pedagógica que tuvo como público a los estudiantes y padres de familia del CAM-31. Una actividad que resultó ser muy motivante para que los alumnos del quinto grado continúen realizando sus actividades escolares.

El tercer proyecto de grupo fue: **“Mi Relación con el Cuidado de la Naturaleza”**. Éste permitió reforzar y poner en práctica los conocimientos de los proyectos precedentes, ya que las actividades se realizaron retomando la dinámica de los anteriores, lo que facilitó su realización y ejecución por parte de los niños (sobre todo porque conocían la rutina de trabajo). En el proyecto se especificaban los momentos de las actividades: “relax”, juego didáctico y tertulia.

Un proyecto con el que se buscó que los estudiantes conocieran la importancia del cuidado del medio ambiente y con ello adquirieran un mayor sentido de responsabilidad, para lo que se diseñaron actividades que permitieran principalmente reconocer qué actos benefician y cuáles perjudican a la naturaleza, actividades que se muestran en la siguiente planeación.

PROYECTO MI RELACIÓN CON EL CUIDADO DE LA NATURALEZA	
Objetivo Específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Los niños conocerán la importancia de cuidar el medio ambiente • Lograr que los niños observen y comprendan el desarrollo de germinadores. 	
Caracterización: Se realizaron actividades que permitieran a los niños conocer la importancia del cuidado de la naturaleza, el agua, los animales etcétera, Actividades en las que los niños se involucrarán de forma directa con los cuidados pertinentes de cada caso de tal forma que pusieran en práctica lo aprendido dentro y fuera de la escuela.	
Periodo: Enero-Marzo.	
Actividades realizadas:	Fechas:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son las plantas? (Esquema de las partes de la planta) • Cuidado del agua (Ciclo) • ¿Qué necesitan las plantas para crecer? • Germinación de frijoles • Las mascotas y su cuidado • Función de cine (videos Hi-5). 	<p>20/01/17</p> <p>03/02/17</p> <p>10/02/17</p> <p>17/03/17</p>
Recursos materiales:	
Cartulinas, hojas de colores, crayolas, colores, esquema de las plantas, Resistol, frasco de gerber, algodón, alcohol, frijoles, imágenes de plantas y animales.	
Observaciones:	
Se logró que los niños conocieran la importancia del cuidado de las plantas y los animales identificando acciones que permitieran llevarlo a la práctica. Por medio de las funciones de cine se logró mayor retención de contenidos y participación del grupo en los juegos y cantos.	
Sin embargo una problemática que se presentó en el desarrollo de las actividades fue la falta del material solicitado y un retroceso en los aprendizajes por las	

constantes inasistencias que presentaban ciertos niños.

En el caso específico de Yocelin se presentaron ciertos retrocesos, sobre todo debido a sus inasistencias en algunos de los días de trabajo, lo que llevó a que se mostrara menos participativa en varias ocasiones, sin embargo, logró consolidar algunos de los contenidos relacionados al cuidado de las plantas.

Las actividades en este proyecto se iniciaron en tiempo y forma obteniendo resultados muy favorables, en un primer momento se inició con los conceptos básicos que permitieran a los estudiantes comprender lo que son los seres vivos. Una vez consolidado este conocimiento, se trataron los temas de las partes de las plantas, el cuidado del agua y el ciclo de ésta; lo que se realizó a través de actividades sencillas que permitiera a los niños tener una noción clara de lo que se implica en los conceptos y estos procesos naturales.

Finalmente este proyecto concluyó poniendo en práctica los conocimientos adquiridos con la realización de una huerta y la germinación de frijoles. Sin embargo durante la duración del proyecto se presentaron constantes inasistencias por algunos estudiantes lo que implicó que en ellos se diera un retroceso en los aprendizajes.

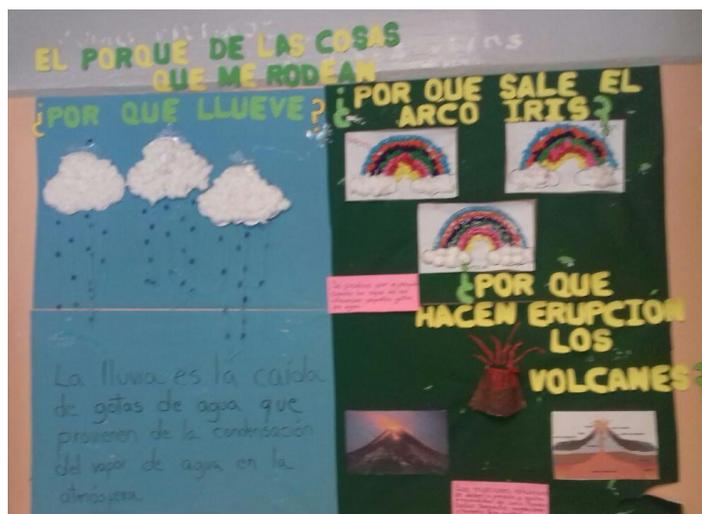
El cuarto proyecto denominado **“El Porqué de las cosas que me Rodean”** se basó principalmente en actividades que respondieran a las interrogantes de los estudiantes respecto a las cosas de su entorno que para ellos no tenían una explicación. En este sentido se puede decir que a diferencia de los anteriores proyectos los temas abordados fueron determinados por los intereses de cada uno de los estudiantes, esto lo podemos ver de manera pormenorizada en el siguiente avance programático.

PROYECTO EL PORQUÉ DE LAS COSAS QUE ME RODEAN	
Objetivo Específicos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que los niños identifiquen situaciones cotidianas de su entorno • Lograr en que los niños indaguen sobre sucesos que ocurren en su entorno social. 	
Caracterización: Se realizaron actividades que permitieron a los niños conocer los fenómenos naturales y situaciones de la vida diaria que rodean su entorno. Actividades que se presentaron en un mural utilizando diferentes materiales y técnicas como boleado, rasgado, goteado etcétera.	
Periodo: Abril-Mayo	
Actividades realizadas:	Fechas:
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es un volcán? (Esquema de las partes del volcán) • Experimento volcán en erupción • Las nubes • ¿Por qué llueve? • Palos de lluvia • El arcoíris • ¿Por qué es de día y por qué es de noche? (Globos terráqueos) 	<p>07/04/17</p> <p>28/04/17</p> <p>12/05/17</p> <p>19/05/17</p>
Recursos materiales:	
Vasos de unicel, pintura, plastilina, base de madera, colorante vegetal, vinagre, jabón de trastes, sal de uvas, torundas de algodón, estambre, papel crepe de colores, Resistol, tubos de papel, papel china de colores, diferentes tipos de semillas, alambre, bolas de unicel, pintura, planisferios.	
Observaciones:	
<p>Se logró que los niños se involucraran de forma activa en todas las actividades reconociendo las diferentes situaciones que se presentan en su entorno, así como también períodos de atención prolongados. Sin embargo los aprendizajes fueron momentáneos en la mayoría de los casos.</p> <p>En estas sesiones de trabajo Yocelin tuvo mayor participación, debido a que cuando hay una mayor diversidad de materiales, ella manifiesta mayor interés y favorece el que realice su trabajo. Sin embargo, persisten actitudes disruptivas que dificultan el trabajo colaborativo con sus compañeros.</p>	

Como antes se indica las actividades se realizaron a través de la selección de temas que resultaron de mayor interés para todo el grupo, esto se dio por medio de una votación, quedando las siguientes temáticas: los volcanes, las nubes, la lluvia y los arcoíris. En un primer momento se intentó explicar a fondo cada fenómeno, sin embargo debido a la poca participación de los estudiantes se optó

por la construcción de trabajos individuales que pudieran compararse con los de los demás compañeros, para tener una visión de la perspectiva de cada uno de ellos en relación con los sucesos seleccionados. Lo que resulto benéfico puesto que se logró que los estudiantes estuvieran participando.

Los resultados del proyecto se plasmaron en un mural donde se colocaron los productos de todos los estudiantes que fueron seleccionados por ellos mismos.



Actividad “Mural El porqué de las cosas que me rodean”

Finalmente el quinto y último proyecto grupal fue: **“La ciencia en todas partes”**. Éste se realizó a lo largo de todo un mes en el que las acciones se caracterizaron principalmente por la experimentación, para lo que se diseñaron algunos proyectos que involucraran la manipulación directa de materiales que resultaran llamativos para los estudiantes, conjunto de actividades que se preestablecieron en el siguiente avance programático.

PROYECTO LA CIENCIA EN TODAS PARTES	
Objetivo Específico:	
	<ul style="list-style-type: none">• Lograr que los niños exploren y manipulen diferentes materiales.

Caracterización: En este proyecto se realizaron experimentos que permitieran a los niños indagar, explorar y manipular diversos materiales.	
Periodo: Mayo	
Actividades realizadas:	Fechas:
<ul style="list-style-type: none"> • Huevos saltarines • Esgrafiado • Masa pegajosa • Experimento (Flores cambian de color). 	12/05/17
	19/05/17
	02/06/17
Recursos materiales:	
Huevos, vinagre, papel ilustración, crayolas de colores, pintura, punzones, silicón, diamantina, jabón para trastes, colorante vegetal, crisantemos, botellas de plástico.	
Observaciones:	
<p>Se logró que los niños trabajaran colaborativamente en la realización de los experimentos, en la mayoría de los casos se involucraron de forma activa. Sin embargo, al acatar instrucciones algunos de los alumnos no seguían el procedimiento indicado por lo que no obtuvieron el resultado esperado.</p> <p>Con el uso de juegos de integración y rondas infantiles como estrategia de trabajo, para reforzar la participación de Yocelin con el grupo, obteniendo resultados favorables. Sin embargo, durante la realización de las actividades presentó dificultades para a seguir las instrucciones, ya que en repetidas ocasiones se adelantaba a la secuencia de pasos a seguir, razón por la que no obtuvo los resultados esperados en algunas de las actividades.</p>	

Conjunto de proyectos y actividades que llevaron a que todos los alumnos del grupo de quinto grado del CAM-31 trabajaran colaborativamente, además que permitió que en algunos casos se obtuvieran periodos de atención prolongados; ya que al implicarlos en experimentos los estudiantes ponían atención a las explicaciones para poder realizarlos, obteniendo muy buenos resultados, sin bien no se dio en todos los casos, seguramente debido a su condición, lo que se continuaría trabajando en el siguiente grado.

4.2. Actividades Sensoriales y Artísticas

Además de los proyectos grupales, durante el ciclo escolar se realizaron actividades específicas para apoyar ciertas problemáticas que limitaban la participación de cada uno de los estudiantes, por tal motivo la DG decidió realizar actividades específicas, mismas que se llevaban a cabo una o dos veces al mes según se daba la participación de los alumnos del grupo.

Actividades sensoriales: en un primer momento estas resultaron complicadas ya que dentro de la institución no se contaban con los materiales necesarios para su realización y las autoridades dudaban de que estas pudieran beneficiar a los estudiantes, resistencia que provocó un retraso en la realización de las actividades que estaban planeadas.

Pese a ello, éstas se pudieron llevar a cabo y, con un pequeño retraso, se fueron realizando de acuerdo a las necesidades específicas de los alumnos e intereses que se tenían el grupo. Propuesta de trabajo que se puede ver de manera pormenorizada en la siguiente planeación programático.

ACTIVIDADES SENSORIALES	
Caracterización:	
Se realizaron actividades que favorecieran la percepción sensorial y motricidad de los niños a través de la manipulación de diversos materiales y texturas.	
Actividades realizadas:	Fechas:
<ul style="list-style-type: none"> • Macilla de harina • Botellas sensoriales (Botella mar, botella de la calma, botella arcoíris). • Masa pegajosa • Esfera de semillas • Taller del tacto 	Durante todo el ciclo escolar.
Recursos materiales:	Harina de trigo, colorante vegetal, agua, sal, botellas de plástico, peces de plástico, aceite de bebé, diamantina, glicerina, ligas de colores, silicón, jabón, bolas de unicel, semillas (arroz, frijol, pastas, lentejas, garbanzo),

	Resistol, gelatina, arena de mar, papa hervida, mezcla de papel reciclado.
<p>Observaciones:</p> <p>Los niños se mostraban participativos y disfrutaban la realización de este tipo de actividades</p> <p>Yocelin fue una de las más participativos del grupo, al realizar la manipulación de objetos y texturas era de su completo agrado, Cabe mencionar que al inicio de estas sesiones, se negaba a emplear ambas manos para trabajar; lo que implicaba mayor complejidad y dificultad para realizar las actividades, algo que fue cambiando con el pasar de las sesiones, hasta lograr que empleara su mano derecha.</p>	

Actividades que se desarrollaron tomando en cuenta las BAP y las condiciones de los estudiantes, para que pudieran realizarlas. Tomando como punto de partida la fabricación de objetos sencillos como botellas sensoriales que tenían la finalidad de calmar a los niños en momentos de estrés o para terminar con conductas disruptivas, lograr periodos de atención prolongados, desarrollar las habilidades artísticas de los estudiantes y fomentar su participación grupal. Acciones que nos permitieron hasta organizar talleres donde se les presentaba a los estudiantes materiales con diferentes texturas y tamaños para su manipulación, algo que se puede apreciar en la siguiente imagen.



Actividad “Taller del tacto”

En el “taller del tacto” fue donde se obtuvieron los mejores resultados. Se logró que los niños participaran activamente, al igual que manipularan los objetos con manos y pies²⁵; e incluso se logró que los casos en los que los niños no trabajan participaran de manera empática y con gusto. Un taller en el que también participaron los padres de familia a lo largo de todo el ciclo escolar.

Actividades Artísticas: se puede decir que si bien en un principio éstas respondían a las efemérides, festividades y celebraciones que las autoridades han instituido, se buscó que no se limitarían a puras manualidades como tarjetas y figuras de decoración; sino que se fomentó la creatividad de los niños para generar sus propios productos, mismos que permitió de mostrar a los padres que sus hijos tenían la capacidad de crear y realizar diferentes actividades, a pesar de que ellos (en su gran mayoría) consideraban que no eran capaces de crear y plasmar sus ideas, dudando así de las potencialidades de los niños. Para poder obtener estos resultados se realizó una planeación sencilla y con actividades innovadoras que estuvieran al alcance de las particularidades de cada uno de los estudiantes. Esto se puede ver en la siguiente planeación programática.

ACTIVIDADES ARTÍSTICAS (PRODUCTOS)	
Caracterización:	
Se realizaron actividades para fomentar la creatividad y autenticidad en los niños a través de la elaboración de sus propios productos.	
Actividades realizadas:	Fechas:
<ul style="list-style-type: none"> • Coronas de palomitas • Álbum de animales • Mi lienzo esgrafiado • Dragones de papel • Portarretratos • Calavera día de muertos • Árbol de navidad • Manualidades día de la madre y día del padre 	Durante todo el ciclo escolar

²⁵ En el caso de Yocelin este taller resultó benéfico para ella a, ya que en un principio se negaba a usar la mano derecha que por su condición presentaba movimientos débiles y no tenía un control sobre ella, sin embargo, al repetir esta actividad durante el ciclo escolar se logró que la niña involucra ambas manos para realizar cualquier actividad escolar.

Recursos materiales:	Platos de pizza, hilo, palomitas de maíz, abatelenguas, dulces, pintura, silicón, lentejuela de colores, hojas de colores, estrellas de papel, cartulina de colores, estambre.
Observaciones: Los niños disfrutaban realizar este tipo de actividades en su gran mayoría mostraban emoción al ver la reacción de sus padres al mostrarles su producto. Se puede decir que estas actividades resultaban motivantes para Yocelin, debido al gran apoyo que recibe de su mamá, razón por la que la niña hacia su mayor esfuerzo en la realización de estas actividades. Sobre todo porque el uso de diversos materiales coloridos permitieron que tuviera una mayor participación y atención al realizar el trabajar.	

Con la realización de las actividades de este proyecto se logró que la mayoría de los padres de familia se involucraran en las actividades escolares, a la vez que los niños demostraron mayor gusto por realizar los productos de sus logros, demostrándose que eran capaces de realizar las actividades; a pesar de que al inicio de este proyecto, se mostraban inseguros, en algunos casos con actitudes negativas ante su realización y en otros hasta con miedo por no hacerlas correctamente.

4.3. Actividades precurrentes para Lecto-Escritura

Debido a que la Directora del CAM-31 se negó a que yo pudiera realizar trabajo individual con mi caso, las actividades individuales que se realizaron, sólo podían ser de una hora de duración durante los días viernes y en la clase con la docente. Estas se realizaron en el salón de clases. Conjunto de actividades orientadas a que Yocelin aprendiera los fundamentos de la lecto-escritura, tomando como punto de referencia el informe inicial elaborado por la DG, en el que se indicaba lo siguiente:

[Yoci es...] una alumna que mantiene su atención por periodo cortos ya que se distrae con facilidad es cooperativa y realiza las actividades que se le sugieren, sin embargo en

ocasiones se muestra enojada sin motivo aparente y se niega a contestar o realizar sus trabajos cabe señalar que la madre de la menor indica que también en casa presenta estas conductas... (Anexo 5).

Evaluación que me permitió establecer que el punto de partida del proceso de intervención individual, debían ser precurrentes de la lecto-escritura y a través de la realización de actividades psicomotrices que además beneficiaran su integración grupal, espacialidad y sensorialidad. De tal forma que la propuesta de trabajo quedó integrada de la siguiente manera:

CAMPO FORMACIÓN: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
ASIGNATURA: ESPAÑOL

- Escaso vocabulario para la edad de la alumna
- Puede identificar la letra A, O y U
- Se le dificulta escribirlas
- Dificultad al recortar, colorear, trazar líneas y boleado
- Gusta de observar imágenes de libros y revistas
- Puede seguir instrucciones, pero hay que repetirla hasta que las comprenda.
- Presenta dificultad en comprender los conceptos de hoy, mañana y ayer
- No conoce día de la semana y meses del año
- Presenta dificultad en su coordinación gruesa y fina
- Se le dificulta mantener la atención por periodos largo
- Gusta de manipular y pegar con material concreto
- Puede identificar partes gruesas de su cuerpo como brazos y piernas
- Gusta de recortar y pegar (Anexo 4).

Una situación que llevó a que en ocasiones no pudiera concluir las actividades, fue el que Yoci manifestaba cansancio dada su condición orgánica.

Era claro que tenía problemas de coordinación motriz fina y visomotora, pues en los trabajos no podía respetar espacios y aunque tenía el conocimiento de ciertas letras, colores y números no lograba identificarlos. Sencillamente se trataba de un conocimiento repetitivo pero que era incapaz de identificar en cuando se trataba de imágenes o letras. Por ejemplo, cuando se le preguntaba señalando una imagen o la letra específica ella no podía reconocer lo que había repetido.



Actividades cuaderno de Yocelin

En este sentido se puede decir que el punto de partida para esta intervención se dio dando continuidad con los conocimientos previos y empleando un método similar al dado por la docente, el que consistió principalmente en el uso de diferentes materiales y técnicas de asociación de objetos y palabras, realizando los ajustes razonables en función de las habilidades, limitaciones e intereses de Yocelin.

Trabajo con Yocelin para la enseñanza de las precurrentes de la lectura y la escritura tuvo una duración de 18 sesiones de trabajo en el ciclo escolar²⁶, de una duración de una hora todos los días, sin embargo, la planeación de éstas dependió de los avances y retrocesos que presentaba Yocelin al realizar las actividades programadas y el logro de los conocimientos, lo que llevó a que la programación de seis sesiones se tuviera que repetir.

La primera sesión de trabajo se centró en identificar los conocimientos y habilidades previas de Yocelin, para ello se le pusieron algunos ejercicios básicos de rasgado y boleado; habilidades que de acuerdo a la DG, ya tenía y podía ejecutar dada su repetición constantemente. Conjunto de actividades que se pueden ver pormenorizadas en la planeación de la siguiente sesión.

²⁶ Es conveniente indicar que, de esas 18 sesiones, 6 fueron una repetición del trabajo de la semana anterior, dado que no se había logrado el objetivo con la alumna. De ahí que en la tesis solo se marcan 12 cuadros explicando la programación de las actividades.

Sesión 1

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
Lograr que la niña realice ejercicios de boleado y rasgado. Conozca espacios y contornos de figuras.	Rellena la figura Ejercicios de rasgado y boleado	Hojas blancas, de colores, impresiones de figuras geométricas y dibujos animados, Resistol y papel de crepe de colores.	Se emplearon colores llamativos y figuras representativas para la niña.	La niña presentó dificultad al realizar los ejercicios, se negaba a emplear ambas manos para manipular el material. No respeta espacios y desconoce figuras y colores. ²⁷

En un primer momento las actividades se pudieron realizar de forma regular, sin embargo, al ir avanzando pude notar que la niña presentaba gran dificultad para rasgar y bolear el papel, dificultades que incrementaron al momento de intentar seguir un contorno, con lo que pude identificar que eran habilidades motrices que no podía realizar Yocelin, a pesar de que la DG me lo había comentado.

Pese a ello durante la sesión de trabajo la niña se mostraba participativa y empática, lo que fue cambiando significativamente a medida del transcurso del tiempo, puesto que la niña se mostraba cansada, con atención dispersa y se negaba a emplear ambas manos para realizar el trabajo.

Finalmente con los resultados obtenidos se determinó con la DG que durante la semana se reforzarían los conocimientos impartidos durante las sesiones de los días viernes con la finalidad de lograr un trabajo continuo y lograr los objetivos planteados con Yocelin. Al respecto la DG me comentó lo siguiente: *Ana, creo que*

²⁷ Esta sesión se tuvo que repetir una vez más debido a que Yocelin no logró el aprendizaje esperado.

podemos realizar un buen trabajo con Yocelin, sólo te pido que me orientes un poco en las actividades que realizaré durante la semana con ella, para que se tenga mayor continuidad y se haga un mejor trabajo (Plática Informal 12/09/16).

Sesión 2

En la segunda sesión de trabajo se continuaron las actividades de boleado y rasgado incorporando enrollado de papel (colita de ratón) actividad que resultó de gran dificultad para Yocelin, ya que debía emplear ambas manos para ejecutar correctamente el trabajo. Situación que se negó a realizar en un primer momento mostrando una actitud apática, lo que fue cambiando a medida de los estímulos constantes que se le decían a la niña.

Además de estas actividades se retomaron los ejercicios de contornos y se incrementaron las estrategias de atención y memoria para las que se emplearon juegos dinámicos en los que la niña debía seleccionar los colores que se le indicaban lanzando una pelota, se inició con indicaciones sencillas de un color en uno hasta que los dominara, posteriormente se realizaron pequeñas series de tres colores que Yocelin pudo realizar correctamente. Actividad que después se realizó con todo el grupo.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
Lograr que la niña realice ejercicios de boleado y rasgado. Conozca espacios y	Sigue los colores Ejercicios de colita de ratón Ejercicios de rasgado y boleado	Hojas blancas, de colores, impresiones de figuras geométricas y dibujos animados, Resistol, papel de crepe de colores y pelota.	Se emplearon colores llamativos y figuras representativas para la niña. Se incrementó el juego como medio de	Requiere de una motivación constante para realizar las actividades. ²⁸ La niña logro reconocer algunos colores

²⁸ Esta sesión se tuvo que repetir una vez más debido a que Yocelin no logró el aprendizaje esperado.

contornos de figuras. Lograr que la niña presente periodos de atención más prolongados			aprendizaje	
---	--	--	-------------	--

Sesión 3

Para la tercera sesión de trabajo se retomaron los ejercicios de contornos y caligrafía con la finalidad de que la niña tuviera más precisión en los trazos y una mejor coordinación visomotora. Actividades que se ven pormenorizadas en la siguiente planeación.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
Lograr que la niña presente una mayor precisión en sus trazos. Reforzar coordinación visomotora	Ejercicios de caligrafía Trazos de colores	Cartulinas, pinzas, algodón, pintura de colores, figuras geométricas, hojas blancas y de colores, crayolas, colores y plumones.	Se empleó material llamativo y de diferentes tamaños. Motivación constante al realizar los trazos	La niña mostro interés durante la realización de las actividades, en su gran mayoría logro realizar correctamente los ejercicios Le cuesta seguir instrucciones, y respetar los tiempos pautados.

Las actividades se iniciaron en cartulinas (para contar con espacios grandes) y se concluyó en hojas blancas (para tener espacios pequeños), partiendo de trazos de grafomotricidad como zigzag y arriba, abajo después más complejos como los oblicuos y bucles mismos que en su mayoría Yocelin logró ejecutar correctamente y a diferencia de la sesión anterior durante todo el tiempo se mostró empática y

atenta. Cabe mencionar que para completar correctamente la actividad la niña requería de ser motivada socialmente. Por el contrario, una de las problemáticas suscitadas es que no respeta instrucciones y los tiempos marcados.



Sesión 3 “Ejercicios de caligrafía”

Sesión 4

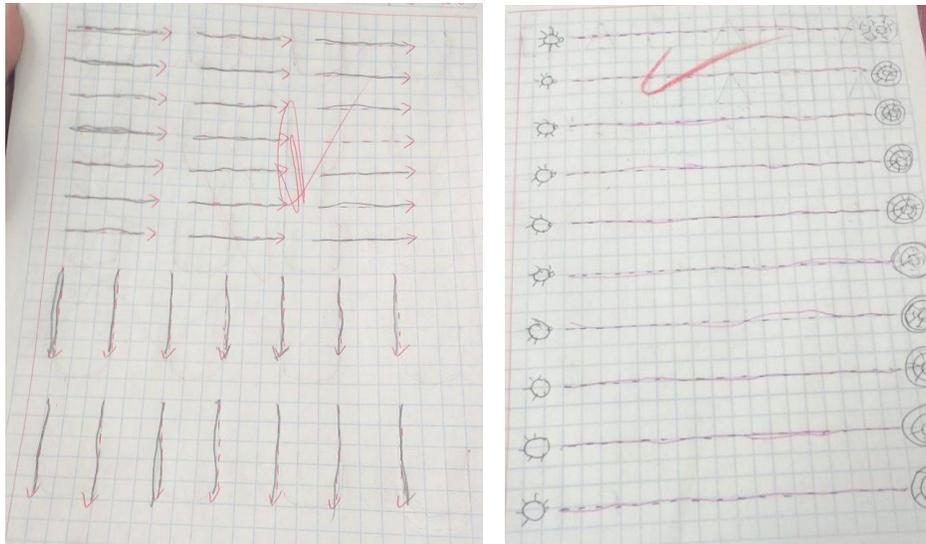
Durante la cuarta sesión de trabajo se iniciaron actividades de asociación de imágenes con ayuda de un memorama que previamente se elaboró con algunas imágenes que fueran representativas para ella²⁹, posteriormente se incluyeron algunas imágenes que ella encuentra en su entorno con la finalidad de ampliar su vocabulario. Una vez que ella logró cierto nivel de consolidación al poder repetirlas, se realizaron los ejercicios de asociación en su cuaderno de trabajo, lo que permitió reforzar sus habilidades visomotoras. El plan de trabajo lo podemos ver en el siguiente avance programático.

²⁹ Lo que se determinó en una actividad previa que consistió en conocer los intereses de Yocelin a través de un juego de roles en el que se le cuestionó respecto a sus actividades diarias y preferencias respecto de ciertos objetos como formas, animales y juguetes.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
Lograr que la niña tenga una mejor coordinación viso motora	Ejercicios <i>frosting</i>	Material impreso, hojas de colores, plumones, colores y crayolas	Rutina de trabajo en la que se incluye el tiempo fuera si la niña se muestra cansada.	La niña presento periodos de atención más prolongados.
Lograr que la niña asocie los dibujos y sea capaz de plasmarlo en papel	Ejercicios de asociación (memorama, asociación en papel)	Revistas Memoramas previamente elaborados	Motivación constante durante la sesión. Hacer adaptaciones en el mobiliario para un mejor trabajo.	Continúa evitando usar ambas manos sin embargo al motivarla realiza por periodos cortos las actividades con ambas manos. ³⁰

Finalmente se concluyó la sesión con actividades de coordinación y espacialidad y se dio inicio a realizar movimientos corporales, indicando y mostrando la manera en que se tenían que realizar con las manos y realizando los pasos de acuerdo a las instrucciones (izquierda y derecha, arriba y abajo). Actividad que se concluyó en el cuaderno con la realización de trazos en diferentes direcciones.

³⁰ Esta sesión se tuvo que repetir una vez más debido a que el viernes consecuente se le preguntó a la niña sobre los contenidos vistos anteriormente y no logró responder correctamente.



Sesión 4 “Actividades asociación lápiz y papel”

Sesión 5

Para la quinta sesión de trabajo se reforzaron los conocimientos adquiridos en la sesiones anteriores, con lo que se logró que la niña realizara sus propios trazos sin necesidad de seguir un contorno, a su vez se comenzó con la ejecución de ejercicios de categorización en donde la niña debía identificar a través de las figuras de peces y con la ayuda de una pequeña caña los colores y tamaños, actividad que en un comienzo resultó difícil para Yocelin porque debía realizar diferentes movimientos para intentar pescar lo peces y posteriormente clasificarlos en las canastas donde con antelación se le indicó que las colocara. Esto lo podemos ver en el siguiente avance programático.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
Lograr que la niña conozca los contornos de las figuras y logre trazarlos. Conozca figuras	Contornos y colores Ejercicios de categorización (tamaños y colores)	Punzones, esponjas, hojas impresas con figuras geométricas, hojas blancas y de colores, crayolas, colores y	Se empleó material llamativo y se llevó a cabo la actividad en espacios diferentes.	La niña mostro interés al realizar la actividad, logró plasmar el círculo y el cuadrado sin embargo continua negándose a

geométricas básicas, distinga los colores y tamaños.		plumones.	Motivación constante al realizar la actividad	emplear la derecha al trabajar. ³¹
--	--	-----------	---	---



Sesión 5 “Actividad categorización”

De acuerdo a la DG durante la semana de clases la niña presentaba periodos de atención más prolongados y aunque continuaba negándose a emplear ambas manos para trabajar, era más constante en la realización de las actividades. Por lo que se puede decir que a partir de esta sesión se pudieron notar algunos avances en Yocelin.

Sesión 6

Una vez consolidados los precursores psicomotoras y visomotoras de la lecto-escritura después de un trabajo sistemático y continuo durante dos meses de trabajo en colaboración con la DG en las sesiones grupales, se determinó que para la sexta sesión de trabajo se iniciaría con las actividades de asociación de palabras e imágenes, misma que permitirían a Yocelin familiarizarse con las letras

³¹ Esta sesión se tuvo que repetir una vez más para reforzar los aprendizajes de categorización. Su zurdos, se debe al potencial que tiene nuestro organismo para compensar una deficiencia motriz, generando nuevas habilidades si se trabaja.

y que empezara a identificar su significado concreto. Actividades que se ven pormenorizadas en el siguiente avance programático.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
<p>Lograr que la niña asocie letras con imágenes.</p> <p>Conozca y reconozca las vocales</p> <p>Lograr que la niña manipule diversos materiales con ambas manos y tenga una mayor movilidad con la mano derecha.</p>	<p>Ejercicios de asociación (palabras/imágenes).</p> <p>Actividad sensorial: materiales sorpresa.</p> <p>Tablero de vocales.</p>	<p>Hojas de colores, plumones, colores, material impreso previamente elaborado, gelatina, engrudo, masillas y semillas.</p>	<p>Emplear materiales de diferentes colores y texturas.</p> <p>Emplear estímulos durante la sesión.</p> <p>Incluir a la DG en algunas actividades.</p>	<p>La niña logro reconocer algunas vocales y asociarlas correctamente.</p> <p>Durante las actividades sensoriales comenzó a emplear ambas manos para realizar el trabajo.</p>

Durante esta sesión se implementaron las actividades sensoriales con la finalidad de continuar estimulando la mano derecha de la niña, actividad que tuvo resultados favorables puesto que ella logró manipular y ejecutar las actividades con ambas manos, como se puede apreciar en la siguiente imagen.



Sesión 7 “Actividad materiales sorpresa”

A medida que las sesiones de trabajo avanzaban se acordó con la docente que además de realizar trabajos similares durante la semana, se le dejarían pequeñas tareas para realizar en casa, con lo que se buscó tener una mayor continuidad en el trabajo y logro de los aprendizajes. Acción que benefició el proceso de las siguientes sesiones es así que para la sesión número siete de trabajo se empezaron a notar claramente los avances de Yocelin.

Sesión 7

Para la séptima sesión de trabajo se continuó con la asociación de imagen y palabra, empleando nuevas para incrementar su vocabulario, además de que se incorporaron los tableros del abecedario y silábicos. También se realizaron ejercicios donde Yocelin pudiera identificar las letras que componen su nombre. Actividades que se pueden observar en el siguiente avance programático.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
Lograr que la niña asocie letras con imágenes.	Ejercicios de asociación (palabras/imágenes).	Hojas de colores, plumones, colores, material impreso previamente elaborado, lentejuela, Resistol.	Emplear materiales de diferentes colores y texturas.	La niña presenta mayor facilidad para realizar las actividades.
Conozca y reconozca las letras que componen su nombre	Tablero de vocales y abecedario.		Adecuar el mobiliario acorde a las características de Yocelin.	En algunos casos existe un retroceso de los conocimientos. ³²
Lograr que la niña conozca las letras del abecedario y comience a conocer las sílabas	Mi nombre Ejercicios de caligrafía			

³² La sesión se tuvo que repetir debido a que Yocelin presentó inasistencias el viernes siguiente con lo que hubo un claro retroceso en los contenidos previamente obtenidos, por lo que se acordó retomar nuevamente los ejercicios de la sesión.

En este sentido se puede decir que durante la sesión se logró que Yocelin fuera más competente al realizar sus trazos y en el reconocimiento de las letras que componen su nombre en libros y revistas. Sin embargo, en esta sesión se presentaron retrocesos en algunos contenidos debido a las inasistencias que se suscitaron por los consejos técnicos escolares y las actividades extraescolares de CAM.

Sesión 8

Para la octava sesión de trabajo se retomaron algunas actividades de las sesiones anteriores, esto debido a que Yocelin presento varias inasistencias durante la semana, es así que para esta sesión se incrementaron los ejercicios de caligrafía, el uso del tablero de vocales en espacios grandes con ayuda de un tapate que contenía las letras e imágenes de algunos animales. Actividades que se pueden ver pormenorizadas en la siguiente planeación.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
<p>Lograr que la niña asocie letras con imágenes.</p> <p>Lograr que la niña presente mayor precisión en sus trazos.</p> <p>Lograr que la niña conozca las letras del abecedario y comience a conocer las sílabas</p>	<p>Ejercicios de asociación (palabras/imágenes).</p> <p>Tablero de vocales</p> <p>Ejercicios de caligrafía (Oblicuos)</p>	<p>Hojas de colores, plumones, colores, tableros, Resistol y tapetes.</p>	<p>Emplear materiales de diferentes colores y texturas.</p> <p>Realizar más actividades en patio.</p>	<p>La realizó las actividades en tiempo y forma.</p> <p>En algunos casos existe un retroceso de los conocimientos.³³</p>

³³ La sesión se tuvo que repetir debido a que Yocelin presento inasistencias el viernes siguiente con lo que hubo un claro retroceso en los contenidos previamente obtenidos, por lo que se acordó retomar nuevamente los ejercicios de la sesión.

Durante la sesión Yocelin logró realizar en tiempo y forma todas las actividades sin embargo en un inicio presentaba mayor dificultad al manipular los materiales tal como en las primeras sesiones situación que cambio notablemente a media que la niña se familiarizaba con la actividad. Si bien dentro de esta sesión no se lograron nuevos aprendizajes es conveniente indicar que se retomó el ritmo de trabajo que se venía realizando con Yocelin.

Sesión 9

En esta sesión se realizaron actividades que permitieran ver los progresos de Yocelin para lo que se le proporcionaron figuras que debía colorear respetando los espacios indicados y planillas donde debía seguir los trazos de las letras, también se realizaron actividades sensoriales en las que Yocelin debía manipular los diferentes materiales para rellenar las figuras de acuerdo a las indicaciones que se le proporcionaban. Actividades que se pueden ver en el avance programático.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
Lograr que la niña ejecute trazos precisos e identifique las letras.	Colores divertidos	Hojas de colores, plumones, colores, tableros, Resistol, algodón, gises, sal, pompones.	Emplear materiales de diferentes colores y texturas. Motivación constante durante la realización del trabajo.	Yocelin realizo las actividades correctamente , empleando ambas manos para realizar el trabajo.
Lograr que la niña siga las instrucciones y respete los tiempos pautados.	La nube de colores		Emplear tiempos fuera cuando se pierda la atención en la actividad.	Disfruta de realizar la actividad cuando tiene presente que está realizando correctamente la actividad.
Manipule diferentes materiales con ambas manos.	Sigue las letras (Trazos)			

Durante esta sesión de trabajo Yocelin logro realizar correctamente las actividades, acatando las instrucciones en tiempo y forma, a su vez la niña empleaba ambas manos durante la realización de las actividades manteniendo una actitud empática. De acuerdo a la docente titular los avances de Yocelin han sido notables en esta semana, al respecto me comento: *“Yocelin se integra en todas las actividades y siempre está de buen humor, disfruta de colorear y comienza a identificar palabras, incluso ha intentado escribir su nombre, creo que hemos logrado grandes avances con ella”* (Platica Informal DG 09/06/17).



Sesión 9 “Actividad colores divertidos”

Sesión 10

En la décima sesión se trabajaron actividades que permitieran a la niña formar palabras e identificar la escritura de objetos que se le mostraban a través de imágenes en un primer momento se inició con el tablero silábico para posteriormente emplear bloques a los que se les pegó papeles con diferentes sílabas de tal forma que al armarlos se completaban las palabras sencillas de dos sílabas como: mamá, papá, mesa y cama, posteriormente se incrementó la dificultad a cuatro sílabas, para concluir se inició con la identificación de la escritura de los objetos que se le mostraban. Actividades que se pueden ver pormenorizadas en el siguiente avance programático

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
<p>Lograr que identifique las sílabas que componen las palabras.</p> <p>Conozca e identifique la escritura de objetos.</p> <p>Lograr que la niña siga las instrucciones y respete los tiempos pautados.</p>	<p>Tablero Silábico</p> <p>Construye las palabras</p>	<p>Bloques, hojas de colores, diurex, material impreso, tapetes.</p>	<p>Utilizar el juego como principal medio de aprendizaje</p> <p>Motivación constante durante la realización del trabajo.</p>	<p>En su gran mayoría Yocelin logró identificar las sílabas de algunas palabras.</p> <p>Presenta periodos de atención más prolongados y sigue las instrucciones correctamente.</p> <p>La niña mostro una actitud empática durante toda la sesión.</p>

En este sentido se puede decir que la actividad resulto favorable para Yocelin, ya que se lograron todos los objetivos, sin embargo se llegó al acuerdo con la docente titular que se repetirían las actividades de la sesión durante la semana y el viernes siguiente, con la finalidad de reforzar los conocimientos adquiridos.

Sesión 11

En la penúltima sesión de trabajo pese a los logros obtenidos Yocelin seguía presentado ciertas dificultades al hacer sus trazos por lo que las actividades en esta sesión se centraron en mejorar su motricidad. En este sentido el trabajo se orientó en que lograra trazar correctamente las letras que resultaban más complicadas.

Para lo que se emplearon diferentes materiales, inicialmente debía plasmar la letra con ayuda de su dedo en arena para lo que se le mostraba una imagen de la letra,

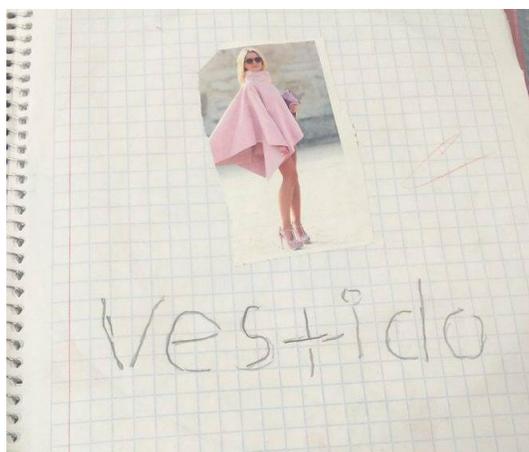
posteriormente se repitió la actividad pero ahora en pintura y finalmente en una hoja blanca y lápiz en donde debía seguir las líneas para completar la letra. Actividades que se muestran en la siguiente planeación programática.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	ESTRATEGIA DE TRABAJO	OBSERVACIONES
Lograr que la niña mejore su motricidad fina.	Sigue la letra	Arena, recipiente de plástico, pintura, cartulina, hojas blancas, lápices de colores y plumones.	Emplear diferentes materiales que resultan llamativos para Yocelin	Yocelin se mostró apática al inicio de la sesión por un conflicto con una compañera del grupo.
Lograr que la niña trace las letras correctamente.	Pinta la letra			
.	Plana de la letra S Y W.			

Sesión 12

En la última sesión se intentó realizar una evaluación de los aprendizajes que Yocelin tuvo durante las 18 sesiones de trabajo para lo que se determinaron actividades de escritura.

En un inicio se le proporciono material previamente elaborado donde debía identificar las palabras para posteriormente seguir los trazos, finalmente se consiguió que Yocelin lograra realizar sus propios trazos, Información que se puede ver reflejada en la siguiente imagen.



Sesión 12 “Actividad de escritura”

En este sentido se puede decir que si bien Yocelin aún no concretaba el aprendizaje de la lecto-escritura, sí hubo avances durante las sesiones de trabajo; ya que la niña no solo logró reconocer letras y sílabas sino también trazarlas, a la vez que amplió su vocabulario y reconoció conceptos básicos como números, colores y animales.

Al finalizar el proceso de intervención se pudo favorecer la inclusión grupal de Yoci, elevar su autoestima y mejorar su motricidad fina y gruesa. Avances que se pueden ver pormenorizados en el siguiente informe final.

INFORME PEDAGÓGICO FINAL³⁴
Ciclo escolar 2016 -2017

I. DATOS PERSONALES

NOMBRE ALUMNO(A):	Yael Yocelin Perez Ortega
CURP	PEOY03072MDFRRLA3
FECHA DE NACIMIENTO:	22 DE JULIO 2003
EDAD ACTUAL:	13 AÑOS
SEXO:	FEMENINO
ESCOLARIDAD:	5° PRIMARIA
DOCENTE:	MARÍA TERESA HERNÁNDEZ CANSECO
DISCAPACIDAD:	INTELLECTUAL
DIAGNÓSTICO MÉDICO:	SINDROME DE DOWN, SINDROME DE MOYA Y ANTIFOSFOLIPIDOS
FECHA DE ELABORACIÓN:	JULIO 2017

³⁴ Es conveniente indicar que este informe final es producto de toda la información que yo le proporcioné a la docente del CAM-31.

I. AVANCES Y LOGROS OBTENIDOS
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

- Se muestra más participativa en la realización de las actividades
- Muestra mayor interés y periodos de atención prolongados en la realización de actividades que implican la manipulación de objetos (experimentos, masilla, etc.)
- En su gran mayoría realiza las actividades en tiempo y forma
- Identifica vocales
- Identifica su nombre
- Colorea respetando espacios
- Idéntica colores
- Realiza trazos y ejercicios de caligráfica por sí sola
- Logró emplear palabras de cortesía (por favor, gracias, de nada).
- Presenta mayor interés al realizar las actividades
- Participa en juegos que la hacen identificar y mover diferentes partes de su cuerpo.
- Identifica conceptos de lateralidad (arriba, abajo, sobre, de abajo)
- Reconoce las partes de su cuerpo y es capaz de representarlas a través del autorretrato.
- Recorta y pega los diferentes materiales por sí sola.
- Se muestra extrovertida y con mayor seguridad principalmente en las actividades que implican cantos y rondas infantiles.
- Logró regular sus emociones (enojo, alegría, tristeza) se muestra más tolerable ante las actitudes de sus compañeros
- Es capaz de crear figuras con materiales diversos acción que al iniciar el curso no realizaba
- Identifica diversos objetos a través de imágenes
- Categoriza diferentes materiales (color, tamaño, forma). Presenta mayor destreza en la manipulación de materiales (rasgado, boleado, estrujar, cortar etc.)
- Escribe su nombre y diferentes palabras si se guía por líneas.

PENSAMIENTO MATEMÁTICO (Estándares Curriculares)

- Puede reconocer los números del 1 al 5
- Cuenta con material concreto sin equivocarse hasta esa misma cantidad
- Con ayuda puede asociar imagen con el número
- Sus trazos aun presentan dificultad
- Necesita de más tiempo para realizar sus trabajos en comparación con los demás compañeros
- Se trabajó el seguimiento de instrucciones pero aun se observa dificultad para realizarlas
- Se trabajaron conceptos de corto-largo, grande-mediano-pequeño, lleno-vacio, abierto-cerrado, atrás-adelante, derecha-izquierda, dentro-fuera, arriba-abajo.
- Puede identificar figuras básicas como el círculo y triángulo (ANEXO 5).

Evaluación que me permite afirmar que se lograron obtener avances significativos durante el ciclo escolar, todo ello gracias al trabajo grupal e individualmente que se realizó a lo largo del curso con la DG.

4.4. Prospectiva del Caso

Actualmente Yocelin se encuentra cursando el sexto grado de educación primaria, donde está teniendo un buen desempeño gracias a los apoyos dados durante el ciclo escolar previo. Eso me permite reconocer que si se continúa con el trabajo sistemático que se realizó a lo largo de un año escolar, ella logrará consolidar el aprendizaje de la lecto-escritura. A su vez es fundamental que se continúe con el trabajo grupal e individualizado, tomando en cuenta que se debe reforzar de manera permanentemente, ya que, si se abandona éste por periodos de tiempo, dadas sus condiciones, se puede generar un retroceso en los aprendizajes adquiridos.

De acuerdo a la normativa de CAM la niña deberá cursar los tres años obligatorios de secundaria, en los que con una atención, apoyo educativo adecuado y constante puede potenciar sus competencias académicas. De acuerdo con lo planeado en la institución, éstas le permitirán consolidar el aprendizaje de la lectura y escritura, operaciones matemáticas y nociones básicas de la vida cotidiana.

En este sentido se puede decir que lo ideal para Yocelin sería cursar la secundaria dentro del CAM-31, puesto que los docentes que le impartirían las clases, seguramente tienen información de su condición y pueden ser que la conozcan desde su ingreso a la institución, lo que permitiría dar continuidad al trabajo que se haya venido realizando en los grados anteriores.

Una vez que concluya su formación en educación secundaria, si se trabajó de manera adecuada, ella podrá incorporarse al CAM laboral, donde de acuerdo a sus características, habilidades y limitaciones puede ser incluida en los talleres de cocina y costura, en los que Yocelin con los apoyos necesarios podrá realizar actividades propias de estos oficios.

Sin embargo, debido a su condición y limitaciones, ella requerirá de acceder a un empleo protegido tal es el caso de los empleos que se otorgan en instituciones como Inclúyeme, EN-CO Mariposa Blanca A. C. y Comunidad Down. Empleos que se caracterizan por llevar un programa de inclusión laboral, sin embargo el que considero podría ser la mejor opción para Yocelin sería dentro de la Comunidad Down en donde se lleva a cabo el programa de Agencia de Inclusión Laboral, que consta de tres métodos de trabajo el cual dependerá de los resultados obtenidos de una previa evaluación acerca de sus características y funcionalidades con la finalidad de encontrar la mejor oportunidad laboral. Programa que se puede observar en el siguiente mapa



(Comunidad Down A.C., 2013, párr. 3)

En este sentido se podría decir que en el caso de Yocelin haber cursado los tres años de CAM laboral será una ventaja que le ayudara a ser canalizada dentro de la institución puesto que pondrá en práctica los conocimientos previamente adquiridos. Por lo que una vez determinado el resultado Yocelin podrá acceder a una oportunidad laboral, para que esto pueda ser posible se debe contar con todo el apoyo de la familia y el trabajo colaborativo entre especialistas y médicos (esto

por la discapacidad múltiple) que pudieran llevar un seguimiento del caso para obtener mejores resultados y no exista ningún riesgo para ella.

CONCLUSIONES

Si bien la EI es uno de los enfoques revolucionarios que buscaba generar un verdadero cambio, para lograr la apertura de oportunidades a toda persona en condiciones vulnerables, en realidad es poco comprendida y aplicada a la realidad educativa de nuestro país; uno de los modelos que en la sociedad menos se conoce, de tal manera que genera incertidumbre en los profesionales de la educación que si bien se encuentran preparados, sus técnicas y estrategias resultan ambiguas ante una emergente problemática social y cultural.

Por ejemplo, dentro de las instituciones como es el CAM, aún persiste la idea de una EE y poco se realiza para apoyar la inclusión educativa de sus educandos, ya que en realidad, dada mi experiencia en una de estas instituciones, lo que la mayoría de los docentes hacen es ofrecer una educación de acuerdo con la estructura programática que se les impone desde la Educación Básica, sin reconocer que cada uno de los educandos de sus grupos tienen necesidades específicas de aprendizaje y se deben hacer ajustes razonables³⁵. Algo que se debe a dos grandes motivos: un primero, porque tienen alumnos con distintas discapacidades; y una segunda, porque no todos pueden desarrollar las mismas competencias. A la par está el hecho de que la mayoría de los docentes de este tipo de instituciones (sin que busque generalizar), piensan que la “problemática” para que los alumnos logren los aprendizajes es culpa de ellos y no del contexto, las llamadas BAP, un debate que ha sido una constante dentro de nuestro sistema educativo.

³⁵ Por la forma de organización de la SEP, los CAM tienen una doble función: transitoria y permanente, las que varía de acuerdo al apoyo que los educandos requieran.

Al realizar esta investigación me vi envuelta en pensamientos encontrados puesto que bajo mi punto de vista las nociones que maneja este modelo son concepciones claves no solo para laboral en escuelas regulares y aún más en en los CAM. Sin embargo, estoy consciente que aunque muchas personas no apuesten por este modelo debido a que la realidad educativa es otra y tal pareciera que la teoría y la práctica están en conflicto todo el tiempo, estas dos dimensiones (la teórica y la práctica) no deben verse por separado, si no como complementarias. De tal forma que las teorías guíen la práctica y la misma práctica modifique los vacíos de las teorías que no responden a la realidad educativa.

De aquí que se buscó realizar e integrar este trabajo siguiendo ambas dimensiones. Por un lado, realizando una investigación profunda en el primer y segundo capítulo uno referente a los cambios en la EE lo que permite conocer y entender el devenir de cada cambio que se dio en el sistema educativo y el otro en torno a las nociones básicas del SD ambos parámetros me permitieron guiar los capítulos consecuentes donde se muestra la puesta en práctica de los contenidos previamente vistos. Es así que al emplear ambas dimensiones se puede generar un mejor trabajo y mejores condiciones educativas.

En cuanto a mi experiencia dentro de CAM puedo decir que no todos los docentes realizaban una “buena práctica docente”, ya que desconocían completamente como promover una educación adecuada y pertinente a las necesidades de la diversidad que los docentes tienen que enfrentar. Una problemática que en las escuelas se caracteriza por la falta de conocimiento del modelo y de cómo tratar la especificidad de cada uno de los alumnos. Ciertamente es que había profesores que buscaban mejorar su práctica día con día y mantenerse informados referente a las características que presentan las discapacidades de sus alumnos, pero no se trataba de la mayoría, sino de casos aislados.

Es así que para una buena funcionalidad de los CAM se debería brindar información suficiente no solo del modelo EI sino también de las nociones básicas de los tipos de discapacidad con las que pudieran trabajar, generar talleres donde pongan en práctica nuevas técnicas y estrategias mismas, que puedan compartir con los demás docentes, dejando en claro que el trabajo colaborativo y el compromiso de actualizarse es vital dentro de este modelo, por lo que al converger el trabajo de las autoridades y los docentes se generara un mejor trabajo dentro de las instituciones.

Como futura pedagoga puedo decir que el realizar un estudio de caso, me permitió enriquecer mi formación profesional en todos los sentidos desde el desarrollo de habilidades para la investigación hasta saber cómo proceder al enfrentarme a un contexto laboral. Así mismo comprender y conocer lo que implica una discapacidad en este caso el SD, información que me permitió ubicar uno de los campos laborales en donde puedo participar, apoyando el trabajo de los docentes y de los especialistas.

Finalmente, el realizar esta investigación no solo me permitió conocer las formas de trabajo en el CAM 31, sino también reforzar todos los conocimientos vistos a lo largo de un año escolar en la Opción de Campo “Educación Inclusiva”, campo que permitió fortalecer mi formación profesional como pedagoga, sobre todo para trabajar con personas con alguna discapacidad o de grupos en condiciones vulnerables.

REFERENCIAS:

- Comunidad Down A.C. (2013). Agencia de Inclusión Laboral Ágil. México: Comunidad Down A.C. [Recuperado el 25 de junio de 2018 de: <https://www.comunidaddown.org.mx/index.php/es/agencia>].
- A partir de los años (2007). “Marco teórico de la Educación Especial, hacia la inclusión educativa”. [Recuperado el 29 de marzo de 2018 de: http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com/2007/10/documentos-internacionales-partir-de_16.html].
- Álvarez, 2016, 15 de septiembre. Seminario de Tesis II. Licenciatura en Pedagogía, México: UPN-Ajusco.
- Álvarez, Arturo (2010) “El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa”. Revista educ@upn. México: UPN-Ajusco, núm. 3, pp. *n.d.* [Recuperado el 7 de septiembre de 2016 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].
- Álvarez, Arturo y Álvarez, Virgina (2014). Métodos en la investigación educativa. México. UPN-Ajusco, col. Horizontes Educativos.
- Arnaiz, Pilar (2000). “Educar en y para la diversidad”. [Recuperado el 29 de marzo de 2018 de: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>].
- Bechat, Cecilia y Baeza, Paz (1992). *Claudia y las letras. Guía para la educación. Texto de apresto para la lectoescritura*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.

- Bernal, Luz; Gollop, Thomaz y Naccache; Nadyr (2011). Hibridación in situ por fluorescencia (FISH) en muestras de líquido amniótico obtenido por amniocentesis precoz. En: *Doctorado en Biología Genética*. São Paulo, Brasil: Pontificia Universidad Javeriana, vol. 9, núm. 16, pp. 129-137.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Madrid, UAM.
- Botias, Francisco; Higuera, Alfonso y Sánchez, Juan (2012). *Necesidades Educativas Especiales. Planteamientos Prácticos*. España: Wolters Kluwer
- Bueno, Marta (2011). Cromosomas, Vehículos en la organización y transmisión de los caracteres. En: *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*: Colombia, vol. 16, núm. 3, pp. 43-60. [Recuperada el 12 de mayo de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319027888003>].
- Cammarata, Francisco *et al.* (2010). Historia del Síndrome de Down. Un recuento lleno de protagonistas. En: IA-HUA. *Humanidades en Pediatría*. Venezuela: Instituto Autónomo-Hospital Universitario de Los Andes, vol. 34, núm. 3, pp.157-159.
- Desde la integración educativa. (2010). “Barreras para el aprendizaje y la participación”. [Recuperado el 29 de marzo de 2018 de: <http://www.slideshare.net/Adlihvillalva/barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacin>].
- Escalante, Iván (2008, primavera). “Los caminos de la integración educativa en México”, en: Revista Entre Maestr@s, vol. 8, núm. 24, pp. 50-61.
- Ezcurra, Márquez *et al.* (1982). *Análisis histórico de la Educación Especial*. ISEAC, SEP.
- FCSD (2011). *El embarazo tras un diagnóstico de síndrome de Down*. Barcelona: FCSD.

- Ferreiro, Emilia y Teberosky, (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Galicchio, Santiago; Maza, Edgardo; Jaimocich, Roberto y Arroyo, Hugo (1998, noviembre). "Enfermedad de Moya". *Revista Archivos Argentinos de Pediatría*. Buenos Aires, Argentina: Sociedad Argentina de Pediatría, núm. 6, vol. 96, pp. 263-266. [Recuperada el 20 de mayo 2017 de: <file:///C:/Users/toshiba/Desktop/Síndrome%20de%20Down/Hughes.pdf>].
- García, Ismael *et al.* (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- García, Pilar *et al.* (2007). *Guía de Utilización de Medicamentos Hormonales*. España: Sandoz.
- García, Sylvia (1983). *El niño con Síndrome de Down*. México: Editorial Diana.
- GDF/UNICEF (2000). Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal. México. DF: GDF [Recuperado el 29 de marzo de 2018 de: http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/elem_dx_integral_educativos.pdf].
- Gundermann, Hans (2013). "El método de los estudios de caso. En: Tarrés, Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación*. México: ColMex/FLACSO. pp. 231-264.
- Jasso, Luis (1991). *El niño Down mitos y realidades*. México: El Manual Moderno.
- Jean, Lambert y Jean Rondal (1989). *El mongolismo*. Barcelona: Herder.
- Lobera, Josefina (comp.) (2011). *Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México: CONAFE.
- Medina, Edgar (*n.d.*). "El sistema educativo Mexicano". Blog Astromorganos. [Recuperado el 29 de marzo de 2018 en: http://www.astromonos.org/public/1/astrociencia/0_0/elsistemaeducativo_mexicano.jsf].

- Mejía, Dámazo (2009). "Integración e inclusión en las escuelas de Alemania". [Recuperado el 29 de marzo de 2018 de: <http://psicopedagogias.blogspot.mx/2009/08/integracion-e-inclusion-en-las-escuelas.html>].
- Morales, Ana (2006). "La era de los implantes cocleares: ¿el fon de la sordera? Algunas consideraciones para su estudio." En: Revista *Sapiens*, vol.6 núm. 2, pp. n.d. [Recuperado el 29 de marzo de 2018 de: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales_Implantes_Cocleares.pdf].
- OEA (1990). "Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño". n.d.: OEA. [Recuperado el 29 de marzo de 2018 de: http://www.insor.gov.co/descargar/Declaracion_mundial_supervivencia_protccion.pdf].
- ONU (1982). "Programa de acción mundial para los impedidos. Objetivos, antecedentes y conceptos". [Recuperado el 2 de abril de 2018 de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps01.htm>].
- ONU (1993). "Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad." [Recuperado el 2 de abril de 2018 de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>].
- ONU (2012a). "Declaración Universal de los Derechos Humanos". [Recuperado el 5 de abril de 2018 de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>].
- ONU (2012b). "Historia de las discapacidades y las Naciones Unidas". [Recuperado el 5 de abril de 2018 de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=522>].
- Ortega, Luis (1997). *El síndrome de Down: Guía para padres, maestros y médicos*. México: Trillas.
- Portales Médicos (2013, febrero). Encuentros diagnósticos útiles para la pesquisa prenatal y postnatal del síndrome de Down. En: *Revista Médica Electrónica*. Buenos Aires: Portales Médicos.com. [Recuperada el 22 de

mayo de 2017 de: <http://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/sindrome-de-down-diagnostico-prenatal-postnatal/3/>].

Puigdemívol, Ignasi (2007). *La educación especial en la escuela integradora: Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona: Graó, núm. 124.

Ramírez, Mónica (febrero, 2014). *La Integración Educativa de un niño con síndrome de Down. El caso de Juan*. México: UPN-Unidad Ajusco. Tesis que para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía.

Rodríguez, Claudia y Meza, Gustavo (del 7 al 11 de noviembre de 2011). Federalización Educativa en México... ¿y la educación? En: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / Monterrey, Nuevo León: COMIE, Área Temática 13. Política y Gestión, Ponencia*. [Recuperado el 6 de abril de 2018 de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1785.pdf].

Rodríguez, David y Valldeoriola, Jordi (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona, España: Eureka Media.

Sabariégo, Marta; Massot, Inés y Dorio, Inma (2004). Métodos de investigación cualitativa En. Bisquerra, Rafael (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 293-328.

Sánchez, Patricia (2004). "La Transformación de los Servicios de Educación Especial en México". [Recuperado el 6 de abril de 2018 de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/planes/lee/plan.pdf>].

SEP (1993). "Ley General de Educación". [Recuperado el 8 de abril de 2018 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>].

SEP (2002) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP. [Recuperado el 8 de abril de 2018 de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>].

SEP (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. México: SEP-DEE. [Recuperado el 8 de abril de 2018 de:

http://ripei.org/work/documentos/masee_2011.pdf].

SEP (2015-2016). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*. México: SEP-DEE.

SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE.

SEP-AFSEDF-UDEEI (2014). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*. México: SEP-AFSEDF-UDEEI.

SEP-DEE (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: SEP.

Stafford, Francés (2012. mayo). Desarrollo Motor en los niños con síndrome de Down. En: Portal Downcantabria. España: Gobierno de España [Recuperado el 6 de abril de 2018 de: <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/46cfbbc06b6737c1055fddeb3c2210da5aab4d55.pdf>].

Stake, Robert (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata, col. Pedagogía.

Tabaj, Gabriela; Giugno, Eduardo; Rossi, Santiago y Vasconcelos, Thiago (2015, Septiembre) "Síndrome de Hughes-Stovin". En: Revista Americana de Medicina Respiratoria. Argentina: Córdoba, vol.15, núm. 3, pp. 253-255. [Recuperada el 20 de mayo 2017 de: <file:///C:/Users/toshiba/Desktop/Síndrome%20de%20Down/Hughes.pdf>].

UNESCO (1990). Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtiem, Tailandia: UNESCO. [Recuperado el 8 de abril de 2018 de: http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf].

UNICEF (2006). "Convención sobre los derechos del niño". Madrid, España: UNICEF [Recuperado el 29 de marzo de 2018 de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>].

UNICEF/MECE (7-10 de junio de 1994) *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNICEF/MECE. [Recuperado el 29 de marzo de 2018 de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF].

ANEXOS

ANEXO 1. SOLICITUD DE INGRESO A LA INSTITUCIÓN



México, D.F. a 26 de julio de 2016

LIC. MARTHA VALDÉS CABELLO
DIRECTORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
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 **Ana Laura Vázquez Salmerón**, con número de matrícula **13198251**, quien cursa el 7 semestre de la Opción de Campo "Educación Inclusiva" en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que realice prácticas académicas en el turno matutino del CAM-31. El cual está ubicado en Manuela. Medina y Est. Dolores Guerrero S/N, Sección 8, Col U.H. CTM Culhuacan VIII-A, Del. Coyoacan, C.P. 04480.

Dichas prácticas se realizarán los días viernes de 08:00 a 16:00 hrs. durante todo el ciclo escolar (2016-2017), iniciando el 18 de agosto de 2016 concluyendo el 18 de julio de 2017, para que la estudiante conozca la manera cómo se desarrolla el proceso de intervención de los profesionales que atienden y apoyan educación de los niños con alguna discapacidad. Es importante indicar, que esta experiencia y conocimientos fortalecerán su formación como futura profesionales en el campo de la Pedagogía y la Educación en nuestro país.

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

ATENTAMENTE.

DR. ARTURO CRISTÓBAL ALVAREZ BALANDRA
RESPONSABLE DE LA OPCIÓN DE CAMPO:
INCLUSIÓN EDUCATIVA
ÁREA ACADÉMICA No. 5 TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE
TELÉFONO: 56-30-97-00, EXT. 1711.
E-MAIL: a1957alvarez@gmail.com



ANEXO 2. DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO	
FECHA: 23 Septiembre 2016	GRUPO: 5º
INSTITUCION: CAM 31	DOCENTE TITULAR: Teresa Hernández
<p>Los estudiantes del grupo ingresan a la institución a las 8 am, sin embargo es hasta las 9 de la mañana que se integra la mayoría de grupo, puesto que son varios los alumnos que llegan retardados. Siendo un total de cinco niños que asisten este día.</p> <p>Las actividades escolares se inician al punto de las 9 am, la docente inicia con un afectuoso saludo, cuestionándoles sobre la fecha y día a lo que el grupo que si bien es una minoría comparada con los días anteriores, no da respuesta. La primera actividad que se realiza es diferente para todos los estudiantes, Yocelin y Naomi deben iluminar objetos, Josue debe realizar sumas sencillas, por otro lado Alexis y Enrique no realizan actividad alguna.</p> <p>En el caso de Yocelin inicia la actividad presentando dificultad al tomar los colores y luego de 10 minutos se muestra indispuesta a continuar, mencionando que ya se cansó y que le duele la cabeza, por lo que la docente cambia de actividad en donde ahora debe colocar recortes dentro de un espacio, actividad que realizo durante todo el día de clases ya que presentaba lapsos de atención dispersa y a su vez se molestaba si le cuestionaban el nombre de los objetos.</p> <p>La actitud de la niña es cambiante durante el día en ocasiones se muestra entusiasta y participativa pero esto cambia cuando tiene conflictos con sus compañeros especialmente con Naomi con la que tiende a discutir constantemente y a la vez mostrarse afectiva. Actitud que se ve reflejada en su trabajo escolar el que es limitado y completamente nulo después de la hora de comida (2 pm).</p>	

ANEXO 3. INFORME FINAL YOCELIN 3º GRADO

INFORME PEDAGÓGICO FINAL

Ciclo escolar 2014 -2015

II. DATOS PERSONALES

NOMBRE ALUMNO(A):	YAEL YOCELIN PEREZ ORTEGA
CURP	
FECHA DE NACIMIENTO:	22 DE JULIO 2003
EDAD ACTUAL:	11 AÑOS 11 MESES
SEXO:	FEMENINO
ESCOLARIDAD:	3º PRIMARIA
DOCENTE:	MA. GUADALUPE RODRIGUEZ
DISCAPACIDAD:	SINDROME DE DOWN, SINDROME DE MOYA Y ANTIFOSFOLIPIDOS
FECHA DE ELABORACIÓN:	JUNIO 2015

III. **COMPETENCIA CURRICULAR (Evaluación Inicial Diagnostica)**

Es una niña que asiste cotidianamente, se muestra en ocasiones un poco retraída, y su cabeza permanece de lado y pegada al pecho, su voz es muy bajita, a menos que este muy contenta sube su tono de voz, ríe y bromea, tiene buenas relaciones con Brenda y Naomi, le gusta que le lleven su silla de ruedas al baño o al patio, no le gusta mucho las muestras de afecto que tiene Mauricio con ella. Es observadora y muy tranquila, va mucho al baño. Es voluntariosa cuando se enoja.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Es capaz de mantener una conversación, su lenguaje es claro aunque su tono de voz es débil, participa poco, le gusta que le lean cuentos, se emociona y repite frases onomatopéyicas cuando se las hago leer, es capaz de expresar sus ideas y necesidades, no tiene escritura pues sus trazos son sin control.

PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Imita a sus compañeros en sus conteos, con apoyo en lo individual cuenta hasta el 5, con apoyo completa los rompecabezas que le gustan mucho, reconoce las partes de su cuerpo y ubica espacialmente los objetos en relación a él.

IV. **AVANCES Y LOGROS OBTENIDOS**

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Yocelin logra levantar su cara y tener mejor comunicación conmigo y con el grupo, el tono de su voz es más fuerte, hace bromas y juega con su vocabulario de manera asertiva, lo que ha generado que tenga un mayor repertorio y más seguridad para relacionarse. En su escritura la niña es pre silábica con uso de trazos sin control, sin embargo cuando se le escribe en el cuaderno ya logra estrategias que le hagan sentir la necesidad de escribir para ir avanzando su proceso. Le gusta la lectura de cuento en voz alta, así también el que ella manipule los cuentos, la recuperación del significado aun se le dificulta lo hace solo por repetición así como el saber cuáles son los personajes.

LOGICA-MATEMATICA

Se ha logrado que haga conteos orales hasta el 10, utilizando objetos, reconoce colores básicos, figuras geométricas, cuadro, círculo y triángulo, grande-chico, pocos-muchos, arriba-abajo, utiliza las tijeras con mayor precisión, respeta el contorno de las figuras, hace caminitos con apoyo, trata de armar rompecabezas de 6 piezas, con ayuda puede identificar el espacio físico a partir de sí misma.

EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL

Le gusta ver insectos la lupa y observar lo que hacen, también sabe que hay un esqueleto que es el que sostiene al cuerpo, reconoce los estados de tiempo, puede decir con ayuda y dibujos como se puede evitar un accidente, manifiesta sus emociones. Reconoce aparatos eléctricos y musicales, diferencia entre la intensidad de sonidos.

DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA

Actualmente Yocelin puede expresar sus estados de ánimo y vincula con sucesos vividos sabe que ha ido cambiando desde su nacimiento hasta este momento, que tiene familia y como esta conformada, que la escuela es otro espacio donde tiene que convivir y compartir con otros niños y que puede elegir a sus amigos, sabe también que su comunidad ha tenido cambios y que tiene tradiciones y costumbres, sabe que se respetan, sabe que es necesario tener aseo personal y en los alimentos porque si no habrá consecuencia, respeta las reglas del salón y trata de cumplirlas, permaneciendo en su lugar y realizando las tareas. Es una niña sociable y le gusta hacer bromas. Sabe cuidar su cuerpo con el plato del bien comer y con la jarra del buen beber, así como ir al médico cuando esta enferma.

TIC`S

Le gusta ir a esta clase y tomar el mouse el cual sabe manejar, disfruta de ver imágenes y videos que se relacionan con el tema que estuvimos viendo.

V. ACTIVIDADES REALIZADAS CON LOS PADRES DE FAMILIA

Yocelin es una alumna que asiste con regularidad a la escuela, las ocasiones que llegó a faltar fue por que

VI. ESTRATEGIAS Y SUGERENCIAS DE TRABAJO

- Reforzar la regulación de sus emociones

ELABORARON

**MARÍA GUADALUPE RODRIGUEZ
DOCENTE GRUPO**

**MARISOL MIRANDA TELLES
DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**GRETTA IBARRA PATIÑO
TRABAJADORA SOCIAL**

VO. BO.

**VERONICA NOGUEZ SEGURA
DIRECTORA DEL CAM 31**

**PATRICIA G. PALACIOS GONZÁLEZ
SUPERVISORA DE LA ZONA I4**

ANEXO 4. INFORME INICIAL YOCELIN 5º GRADO

INFORME INICIAL CAM 31

CICLO ESCOLAR 2016 – 2017

DATOS PERSONALES

NOMBRE DEL ALUMNO(A)	Yael YoceLin Peres Ortega
CURP	
FECHA DE NACIMIENTO	
EDAD ACTUAL	AÑOS
SEXO	FEMENINO
ESCOLARIDAD	5º PRIMARIA
TUTORA	MARÍA TERESA HERNÁNDEZ CANSECO
DISCAPACIDAD	
DIAGNÓSTICO MÉDICO	SINDROME DE DOWN, SINDROME DE MOYA Y ANTIFOSFOLIPIDOS
FECHA DE ELABORACIÓN	SEPTIEMBRE DEL 2016

COMPETENCIA CURRICULAR (Evaluación inicial diagnóstico)

Alumna que se presenta en buenas condiciones de higiene personal. Su lenguaje es limitado y habla en tono bajo.

Es un alumna que mantiene su atención por periodos cortos ya que se distrae con facilidad, es cooperadora y realiza las actividades que se le sugieren, sin embargo en ocasiones se muestra enojada sin motivo aparente y se niega a contestar o realizar sus trabajos, cabe señalar que la madre de la menor, indica que también en casa presenta estas conductas.

Su diagnóstico es "....", por lo que se le dificulta caminar y por tanto, se le debe indicar constantemente que evite correr para evitar una caída.

En ocasiones tiende a tomar cosas que no son suyas y cuando se le pregunta, su reacción es quedarse callada y bajar la mirada.

CAMPO DE FORMACIÓN: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

ASIGNATURA: ESPAÑOL

- Escaso vocabulario para la edad de la alumna
- Puede identificar la letra A, O y U
- Se le dificulta escribirlas
- Dificultad al recortar, colorear, trazar líneas y boleado
- Gusta de observar imágenes de libros y revistas
- Puede seguir instrucciones pero hay que repetirlas hasta que las comprenda y darlas una a una
- Presenta dificultad en comprender los conceptos de hoy, mañana y ayer
- No conoce días de la semana y meses del año
- Presenta dificultad en su coordinación gruesa y fina
- Se le dificulta mantener su atención por periodos largos
- Gusta de manipular y jugar con material concreto
- Puede identificar partes gruesas de su cuerpo como brazos y piernas
- Gusta de recortar y pegar

ANEXO 5. INFORME FINAL 5° GRADO

INFORME PEDAGÓGICO FINAL

Ciclo escolar 2016 -2017

V. DATOS PERSONALES

NOMBRE ALUMNO(A):	Yael YoceLin Perez Ortega
CURP	PEOY03072MDFRRLA3
FECHA DE NACIMIENTO:	22 DE JULIO 2003
EDAD ACTUAL:	13 AÑOS
SEXO:	FEMENINO
ESCOLARIDAD:	5°PRIMARIA
DOCENTE:	MARÍA TERESA HERNÁNDEZ CANSECO
DISCAPACIDAD:	INTELLECTUAL
DIAGNÓSTICO MÉDICO:	SINDROME DE DOWN, SINDROME DE MOYA Y ANTIFOSFOLIPIDOS
FECHA DE ELABORACIÓN:	JULIO 2017

VI. AVANCES Y LOGROS OBTENIDOS

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

- Se muestra más participativa en la realización de las actividades
- Muestra mayor interés y periodos de atención prolongados en la realización de actividades que implican la manipulación de objetos (experimentos, masilla, etc.)
- En su gran mayoría realiza las actividades en tiempo y forma
- Identifica vocales
- Identifica su nombre
- Colorea respetando espacios
- Idéntica colores
- Realiza trazos y ejercicios de caligráfica por sí sola
- Logró emplear palabras de cortesía (por favor, gracias, de nada).
- Presenta mayor interés al realizar las actividades
- Participa en juegos que la hacen identificar y mover diferentes partes de su cuerpo.
- Identifica conceptos de lateralidad (arriba, abajo, sobre, de bajo)
- Reconoce las partes de su cuerpo y es capaz de representarlas a través del autorretrato.
- Recorta y pega los diferentes materiales por sí sola.
- Se muestra extrovertida y con mayor seguridad principalmente en las actividades que implican cantos y rondas infantiles.

- Logró regular sus emociones (enojo, alegría, tristeza) se muestra más tolerable ante las actitudes de sus compañeros
- Es capaz de crear figuras con materiales diversos acción que al iniciar el curso no realizaba
- Identifica diversos objetos a través de imágenes
- Categoriza diferentes materiales (color, tamaño, forma).Presenta mayor destreza en la manipulación de materiales (rasgado, boleado, estrujar, cortar etc.)
- Escribe su nombre y diferentes palabras si se guía por líneas.

PENSAMIENTO MATEMÁTICO (Estándares Curriculares)

- Puede reconocer los numeros del 1 al 5
- Cuenta con material concreto sin equivocarse hasta esa misma cantidad
- Con ayuda puede asociar imagen con el número
- Sus trazos aun presentan dificultad
- Necesita de mas tiempo para realizar sus trabajos en comparación con los demás compañeros
- Se trabajó el seguimiento de instrucciones pero aun se observa dificultad para realizarlas
- Se trabajaron conceptos de corto-largo, grande-mediano-pequeño, lleno-vacio, abierto-cerrado, atrás-adelante, derecha-izquierda, dentro-fuera, arriba-abajo.
- Puede identificar figuras básicas como el círculo y triángulo.

VII. RACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL

Se realizaron actividades encaminadas al cuidado del agua como lecturas, dibujos y manualidades, así como la elaboración de una manta alusiva al Día Mundial del agua y las acciones que permitan el cuidado de esta, (elaborada por el taller de serigrafía).

Se realizaron actividades como cartelones, exposiciones y dibujos sobre la importancia de una buena alimentación y como esta influye en nuestro cuerpo.

Proyectos para conocer la importancia del cuidado de los seres vivos a través del manejo de diversos materiales para ilustrar diversos animales y su hábitat.

Actividades para la comprensión de fenómenos naturales como él porque de las lluvias, de las erupciones volcánicas y de las contingencias ambientales.

Se tuvo la participación por una semana de una practicante de la Normal de Especialización, la cual trabajo el aprendizaje esperado, “Identifica las características de las fábulas”, la cual durante este tiempo, utilizó diversos materiales que favorecieron este aprendizaje.

También se tuvo la colaboración de una practicante de la Universidad Pedagógica Nacional durante el ciclo escolar en donde junto con la docente, se llevaron a cabo diversas estrategias las cuales ayudaron al logro de las competencias y habilidades de los alumnos establecidas en el presente informe

IV DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA

Su asistencia fue regular, tuvo 25 faltas durante éste ciclo escolar, en general se pesentó en buenas condicines de higiene personal.

Es una alumna que en ocasiones es voluntariosa, se distrae fácilmente con objetos que lleva a la escuela (se habló con la madre de esta situación, pero no hubo respuesta favorable), su tono de voz es bajo y en ocasiones su lenguaje es ininteligible. En general muestra afecto por Naomi, con la única que se relaciona, pero constantemente se pelean siendo Yocelin la que muestra más intolerancia. Una situación que se presentó durante el ciclo escolar fue que la menor constantemente toma diversos objetos tanto de la docente como de sus compañeros. Se platicó también de esto con la madre de familia y nuevamente no hubo respuesta favorable para evitar o eliminar estos incidentes.

Para favorecer la convivencia escolar se realizaron actividades en relación al 14 de febrero en donde se logró la convivencia de todos los alumnos y docentes de la escuela. Así mismo, con la finalidad de trabajar el valor de la amistad y favorecer la escritura de textos, los alumnos elaboraron cartas que intercambiaron entre ellos.

Como un evento más que favoreciera la convivencia, se organizó “Circo Fantástico” en donde toda la comunidad escolar, participó de manera entusiasta y colaborativa.

Se realizaron diversos eventos culturales con la participación de toda la comunidad escolar.

VII. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN EL PROCESO EDUCATIVO.

La madre de familia siempre estuvo interesada en los avances de su hija, participó colaborativamente con actividades que realizaron los padres de familia.

Yocelin, recibió terapias de lenguaje hasta los 10 años. Actualmente solo recibe control médico, toma anticoagulantes por la condición de la menor

VIII. ESTRATEGIAS Y SUGERENCIAS DE TRABAJO

- **Reforzar la regulación de sus emociones**
- **Trabajar hábitos personales y grupales**
- **Trabajar límites y reglas en casa.**
- **La niña requiere de estímulos constantes para la realización correcta de sus actividades.**
- **Trabajar actividades que impliquen la manipulación de diversos objetos, lo que le permitirá un mayor desarrollo en su habilidad sensorial.**
- **Para lograr atraer su atención por periodos prolongados realizar actividades lúdicas que impliquen cantos, rondas y la manipulación de objetos**
- **Continuar con los ejercicios de pre-escritura. Tiene problemas con aceptar los roles de juego asignados y rechaza a las personas cuando se le corrige. Se recomienda reforzar todas aquellas actitudes positivas elogiando el esfuerzo y dedicación ya que le aportan confianza y seguridad en sí mismo, mediante el trabajo cooperativo y reforzarlo trabajando límites y reglas, por lo que se sugiere más compromiso para el seguimiento de los contenidos del siguiente ciclo escolar.**

ELABORARÓN

MARÍA TERESA HERNÁNDEZ CANSECO
DOCENTE GRUPO

MARISOL MIRANDA TELLES
DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

GRETTA IBARRA PATIÑO
TRABAJADORA SOCIAL

VO. BO.

VERONICA NOGUEZ SEGURA
DIRECTORA DEL CAM 31

PATRICIA G. PALACIOS GONZÁLEZ
SUPERVISORA DE LA ZONA 14