

---

---

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

INTERVENCIÓN EDUCATIVA ENCAMINADA A LA  
ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A UN NIÑO  
CON SÍNDROME DE DOWN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

KATIA IRENE MARTINEZ VELASCO

ASESOR:

DR. ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2018.

## **AGRADECIMIENTOS**

*Gracias a mi familia (mamá, papá y hermanos) por todo el apoyo, paciencia, comprensión y cariño que me han brindado durante toda mi formación académica. Todos han sido parte fundamental, en mi camino para llegar a este momento importante en de mi vida. Gracias por el buen ejemplo, palabras de aliento y motivación que me han brindado todos estos años, por haber confiado y creído en mí, ayudarme y preocuparse porque pudiera culminar mis estudios. Los amo.*

*A mi alma mater, a mi segunda casa, la Universidad Pedagógica Nacional, quien bajo su lema "Educar para transformar", me brindo una formación y conocimientos para poder afrontar esta vida. Gracias por ayudarme a descubrir un mundo dentro de sus aulas.*

*A mi asesor de tesis el Dr. Álvarez balandra Arturo Cristóbal, por la ayuda, orientación que me brindo para la realización de esta tesis. Gracias por dedicar parte de su tiempo guiando mi camino hacia la excelencia y superación.*

*A cada uno de mis profesores, que durante mi formación académica tuve la oportunidad de conocer. Cada uno de ellos aportó y dejó plasmadas sus ideas dentro de mí, no solo en lo intelectual, también me cambiaron de una forma personal, me enseñaron a ser mejor día a día y a no dejar de luchar por mis ideales.*

*A ti, esa personita especial que ha estado a mi lado incondicionalmente en las buenas y en las malas. Gracias por tanto cariño, apoyo, comprensión y amor.*

*A Yazmín, Ángel y Anel, gracias por su apoyo, sus contribuciones pero sobre todo por la confianza que me brindaron.*

*Gracias a todas aquellas personas que me han brindado su apoyo, cariño, consejos y momentos inolvidables. Cada una de ustedes siempre será importante y especial en mi vida.*

*“No es la discapacidad lo que hace difícil la vida, sino los pensamientos y acciones de los demás”.*

*Dr. Yadiar Julián Márquez*

# ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO 1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO</b>	4
1.1. Breve historia de la Educación Especial	5
1.2. Inicio y desarrollo de la Integración Educativa	13
1.3. El tránsito de la integración Educativa a la Educación Inclusiva	24
<b>CAPÍTULO 2. EL SÍNDROME DE DOWN</b>	35
2.1. Historia sobre su estudio	36
2.2. Etiología	43
2.3. Tipología de la trisomía	46
2.4. Características físicas, médicas y cognitivas	48
2.5. Diagnóstico	54
2.6. Tratamiento	56
2.7. Intervención educativa	59
<b>CAPÍTULO 3. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON ANGEL: UN NIÑO QUE PRESENTA SINDROME DE DOWN</b>	67
3.1. Condiciones para la selección del caso	69
3.2. Infraestructura y funcionamiento de la Asociación Mexicana Pro-Niño Retardado A.C. (AMPRE)	79
3.3. Antecedentes familiares y condiciones pre, peri y posnatales de Ángel	90
3.4. Proceso de intervención y escolarización	92
3.5. Propuesta de intervención para la enseñanza de la lectura y escritura	97
3.6. Prospectiva del caso	119
<b>CONCLUSIONES</b>	122
<b>REFERENCIAS</b>	126
<b>ANEXOS</b>	132

## INTRODUCCIÓN

Actualmente en el ámbito educativo las políticas de gobierno buscan dar un gran impulso a la inclusión<sup>1</sup> de los alumnos con discapacidad y problemas de aprendizaje, sobre todo con miras a hacer de ellos personas independientes, capaces de valerse por sí mismos a lo largo de su vida para que se logre su inserción en la sociedad.

Sin embargo, aún falta mucho por hacer en el ámbito educativo, ya que existen autoridades y profesores que no están comprometidos a atender las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y a eliminar las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP) (Booth y Ainscow, 2002, *pass.*).

En el caso específico de los niños con Síndrome de Down (SD), se sabe que son personas que tienen como una de sus características sustantivas la:

...discapacidad intelectual. Ésta implica limitaciones significativas en su aprendizaje, en su inteligencia conceptual, en su capacidad para desempeñar autónomamente actividades de la vida diaria, en su habilidad para entender las expectativas sociales y el comportamiento de otros, y en su capacidad para comportarse socialmente (Álvarez *et al.*, 2005, p. 119).

No obstante, hay que reconocer que en México existen instituciones que tienen el compromiso de formar a niños o niñas con SD, algo que seguramente preocupa a la mayoría de los padres de familia, buscando que sus hijos tengan las posibilidades de lograrlo "...siempre y cuando se diseñen métodos adecuados que tomen en

---

<sup>1</sup>Claro está que en la práctica, dicha inclusión no se está dando en los términos que formalmente se ha planteado. Hay muchas deficiencias y falta de interés por parte de las autoridades educativa y los docentes regulares y de apoyo, que son los que directamente tienen la responsabilidad: lo que está en el papel no se cumple.

cuenta [sus...] dificultades intelectuales...” (Valdespino, 2010, p. 7). Esto nos lleva a reconocer que los niños y niñas que presentan SD, requieren de una educación acorde a sus necesidades básicas de aprendizaje en la que se eliminen todas las BAP, sobre todo cuando son incluidos en las escuelas regulares.

Sin bien es cierto que en algunas escuelas se ha logrado la inclusión de alumnos con esta discapacidad, aún hoy en día es frecuente encontrar que sus aprendizajes son limitados. Hay casos en los que ni siquiera han aprendido a leer y escribir, aprendizaje que de acuerdo con Valdespino, es: “...un requisito para que la persona logre una calificación social avalada por la escuela” (2010, p. 25). Un aprendizaje que facilitaría “...su integración social, su vida autónoma y la realización de una actividad laboral” (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 124).

Es en relación con lo antes indicado, lo que se busca con la presente investigación es elaborar una propuesta de intervención educativa encaminada a la enseñanza de la lectura y la escritura un niño con SD, ya que como indica Valdespino la adquisición de estos aprendizajes “...representa un gran avance en su desarrollo porque descubre que puede comunicar sus pensamientos de diversas maneras: escribiendo, hablando y leyendo y con ellos aumenta su intención comunicativa” (2010, p. 25).

Investigación que se desarrolla en tres capítulos: un primero denominado “De la educación especial a la educación inclusiva en México”, donde se exponen algunos de los principales cambios que llevaron de la Educación Especial (EE) a la Integración Educativa (IE) y de ésta a la Educación Inclusiva (EI). Un segundo titulado: “El síndrome de Down”, donde se describe: la historia, la etiología, la tipología de la trisomía, características físicas, médicas y cognitivas, las condiciones para el diagnóstico, tratamiento e intervención educativa en niños que presentan SD.

Y, un tercer y último nombrado: “La experiencia educativa con Ángel: un niño que presenta síndrome de Down”. Dicha investigación que se realizó en este último capítulo fue un estudio de caso, en el entendido de que en este método:

...el conocimiento es producto de las interpretaciones que el investigador va elaborando al ir conociendo el o los casos (claro está que en correspondencia con su intencionalidad investigativa y con fundamento en sus fuentes de información primarias y secundarias, que necesariamente deben ser integrados como evidencias de dicha interpretación) (Álvarez y Álvarez, ca. 2017, p. 13).

En dicho capítulo se describen las condiciones que me llevaron a la selección del caso, asimismo, la infraestructura y funcionamiento de la Asociación Mexicana Pro-Niño Retardado A.C. donde actualmente recibe atención educativa Ángel; los antecedentes familiares; proceso de intervención y escolarización; propuesta de apoyo educativo encaminada a la enseñanza la lectura y la escritura a un niño de con síndrome de Down y finalmente, prospectiva del caso.

## **CAPÍTULO 1.**

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

En la actualidad en algunos sectores de la sociedad se ha tomado consciencia sobre la importancia de que los niños y niñas con discapacidad y problemas de aprendizaje reciban una educación, como una vía de cambios para lograr su inclusión social y laboral, al proporcionarles una formación básica que los capacite para desempeñarse dentro de su contexto.

Con el tiempo se ha reconocido que estos niños y niñas tienen los mismos derechos que las personas “normales”, quedando establecido en el artículo 3 constitucional y el artículo 41 de la Ley Federal de Educación. Sin embargo, la realidad es que un gran número de niños y niñas no están siendo incluidos en las aulas regulares, debido a que enfrentan rechazo de sus compañeros, profesores y hasta de los padres de familia; por la ignorancia de lo que implican sus discapacidades y problemas de aprendizaje y a la falta de formación de los docentes regulares que los ven como un problema para su trabajo, asimismo, la falta de concientización para entender que la educación en la actualidad debe ser pensada en para la diversidad. La idea de una educación para la diversidad involucra que cada alumno y alumna es diferente y único, por ello se debe pensar en una formación que responda a las necesidades o dificultades educativas de cada uno de ellos tiene.

Para dar respuesta a la problemática que antes se indica y hacer congruente nuestro sistema educativo con la idea de una educación para la diversidad, a partir de los años 90 en México se promovió la IE, la que una década después fue criticada y sustituida por el enfoque de la EI. Enfoque educativo en el que se plantea que la educación implica:

...un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO, 2008, p. 7).

En el presente capítulo lo que se pretende realizar es una explicación de los enfoques por los que ha transitado la atención educativa de los niños con discapacidad y problemas de aprendizaje, tomando como punto de partida la EE, su cambio a la IE y de ésta a la EI.

En relación con lo antes indicado se parte de elaborar un primer apartado denominado “Breve historia de la Educación Especial ” en el que se hace un breve recuento histórico de lo que fue la EE en nuestro país; se continúa con un segundo denominado “Inicio y desarrollo de la Integración Educativa”, que se propone en el enfoque de la IE, dando importancia a que los niños y niñas con discapacidad y problemas de aprendizaje tuvieran acceso a las escuelas regulares, sin ningún tipo de distinción y discriminación. para ello se implementaron medidas que favorecieran este proceso en nuestro país, una muestra de esto fue la institucionalización con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), las modificaciones al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación; un tercero y último titulado “El tránsito de la Integración Educativa a la Educación Inclusiva”, en el que se hace una explicación de los planteamientos que llevaron a sustituir el enfoque de la IE por el de la EI.

### **1.1. Breve historia de la Educación Especial**

Si tomamos como punto de partida la época de la Edad Media para hablar de las personas que presentaban alguna discapacidad, se consideraba que su discapacidad era por designo o castigo divino, lo que llevaba a que los padres escondieran a sus hijos por miedo a ser criticados o simplemente los abandonaban

a su “suerte”. Con el tiempo esta idea fue cambiando y se crearon lugares específicos para su cuidado y atención, lo que llevó a que a nivel mundial se iniciara la institucionalización de la llamada EE.

En el caso de México la institucionalización de la EE, se puede ubicar en 1970 con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), la que tuvo como: “...propósito organizar; dirigir y vigilar el Sistema Federal de Atención de los Atípicos (deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales)” (SEP-DEE, 2010, p. 67). Dicha dirección fue establecida formalmente en 1971, durante el sexenio presidencial de Luis Echeverría Álvarez.

La institucionalización de la EE, comprende aquellos sucesos relevantes en términos de lo que fue la EE en México, a partir de que se instituyó la DGEE y por tanto se comenzó a emitir una serie de decretos, leyes, asimismo, se crearon instituciones que de manera específica se orientaron a atender a las personas que en ese momento se denominaron atípicas<sup>2</sup>, pero este concepto posteriormente fue cambiando para denominarlas como “normales” o personas con discapacidad. DGEE que quedó a cargo de la profesora Oldalmira Mayagoitia de Toulet, quien asumió el compromiso de actuar “...bajo los principios centrados en el profesionalismo, entusiasmo y espíritu emprendedor a lo largo y ancho del país, para promover la institucionalización de la educación especial” (SEP-DEE, 2010, p. 86).

Unos de los avances que se lograron durante la gestión de la profesora Mayagoitia en la DGEE, fue la creación de nuevas instituciones y de servicios educativos, con miras a tener una amplia cobertura de atención a las personas con discapacidad. Un claro ejemplo de ello fue la creación de los Centros de Rehabilitación y

---

<sup>2</sup>De acuerdo con el texto *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención*, en los inicios de la EE en nuestro país el concepto que se empleaba para referir a las personas con discapacidad era el de *atípicos*, entendiéndose como “...individuos que en su proceso de crecimiento, maduración y desarrollo sufrían alteraciones, limitaciones o disfunciones que obstaculizaban dichos procesos y/o su adaptación social”. (SEP-DEE, 2010, p. 83).

Educación Especial (CREE) en 1973, los que tenían "...la finalidad de optimizar los recursos para brindar una atención integral en la rehabilitación y educación" (SEP-DEE, 2010, p. 84), mediante acciones y apoyos que garantizaran un desarrollo en estas personas. Asimismo, se elaboró en 1974, un primer reglamento interno de la DGEE, conocido como Manual de Organización, donde conceptualizaba a la educación especial, como:

...la rama de la Educación que mediante la aplicación coordinada de un conjunto de acciones, tácticas, organización, metodología, didáctica y nomenclatura específica, propicia el desarrollo integral y armónico de la personalidad impulsando la formación de hábitos, destrezas y habilidades, y el desarrollo de capacidades y conocimientos en los niños atípicos (*Apud.*: SEP-DEE, 2010, pp. 98-99).

Un cambio de visión y actitud hacia las personas con discapacidad con respecto a su educación, ya que se comenzaron a realizar acciones que hasta hace algunos años habían sido dispersas. Se empezó a reconocer la EE como un proceso de formación que debía planearse de acuerdo a métodos y técnicas tomando en cuenta las dificultades de cada individuo con discapacidad que contribuyeran favorablemente en su desarrollo personal, escolar, familiar y social, logrando llevar una vida tan "normal" como la de cualquier otra persona. En este sentido la DGEE:

...se ocupó del "tratamiento" integral del niño y adolescente atípico, entendiéndose por "atípicos", aquellas personas con problemas de audición y lenguaje, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del sistema musculo esquelético, menores infractores, niños con problemas de aprendizaje o cualquier otro tipo de inadaptación escolar y social (SEP-DEE, 2010, p. 83).

Al respecto se puede afirmar que las políticas educativas que desarrolló la DGEE en sus instituciones, centros y servicios, buscaban que las personas con discapacidad fueran sujetos útiles para la sociedad. Para ello, una de las acciones fue el investigar qué métodos eran los más adecuados para detectar y diagnosticar el tipo de discapacidad o problema de aprendizaje que cada sujeto presentaban, acción que tuvo como objetivo:

- ❖ La individualización, para lograr la auténtica plenitud del sujeto atípico.
  - ❖ La formación de hábitos, aptitudes, capacidades, conocimientos, destrezas y habilidades en el sujeto atípico, para hacer efectivo el ideal de que cada individuo se convierta en el mejor agente de su propio desenvolvimiento, evitando su tradicional e injusta segregación.
  - ❖ Respetar los derechos de los sujetos atípicos como los de cualquier otro individuo.
  - ❖ Proporcionar en el grupo social nacional un cambio en la mentalidad para aceptar al típico y con ello, logre integrarse con sus derechos.
  - ❖ Proporcionar al atípico una educación integral a través de todo el proceso educativo, para que logre adaptarse a la vida cotidiana.
  - ❖ Propiciar estimulación perceptual y psicomotricidad para preparar física y mentalmente al atípico, en el aprovechamiento de los recursos y así, ayudarle en sus limitaciones.
  - ❖ Impartir educación especial en forma objetiva, concreta y funcional.
  - ❖ Proporcionar la adquisición de una técnica de trabajo a través de estimular las aptitudes necesarias, para que posteriormente pudiera desenvolverse en un oficio.
- (Valdés, *apud.*: SEP-DEE, 2010, pp. 98-99).

En ese momento en la DGEE, se vio en la necesidad de ofrecer apoyos a la educación primaria, lo que llevó a que ésta creara los Grupos Integrados “...destinados a la atención de la población el primero año que presentaban alteraciones o problemas para el aprendizaje de la lengua escrita y/o matemáticas” (SEP-DEE, 2010, p. 158).

Para la formación de los grupos integrados, se aplicó una prueba de adquisiciones escolares a “...aquellos niños que presentaban dificultades en el aprendizaje en los campos de lectura y escritura y/o calculo” (SEP-DEE, 2010, p. 158). Esta prueba consistía en cuatro áreas: lectura, comprensión, escritura y cálculo, con la finalidad de identificar que alumnos pasarían a la aplicación de la *prueba Monterrey*<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>La *Prueba Monterrey* fue diseñada con fundamento en la teoría psicogenética, constaba de nociones elementales de números naturales (clasificación lógica, seriación y conservación de la cantidad discontinua), así como de nociones elementales del lenguaje escrito (gramatical de la oración escrita y de la palabra escrita). (SEP-DEE, 2010, p. 158).

Los Grupos Integrados se dividían en: A y B dentro de las escuelas primarias. En el caso de los Grupos Integrados A, brindaban apoyo a los alumnos que reprobaba el primer año de educación primaria en las escuelas para niños “normales”, para esto se les aplicaba “...la recientemente creada *prueba de Monterrey*, la cual permitió su selección” (SEP-DEE, 2010, p. 158). Con la finalidad de verificar los avances obtenidos en la lengua escrita y matemáticas y con ello poder cursar el segundo grado de educación primaria. En el caso de los Grupos Integrados B, ofrecían apoyos a los alumnos que de acuerdo a los resultados de la *prueba Monterrey* mostraban un perfil inferior al requerido para los grupos A, como consecuencia no lograban incorporarse a una escuela regular. “...se pronosticaba que su capacidad de conceptualización, era limitada por presentar deficiencia mental superficial o leve” (SEP-DEE, 2010, p. 158); razón por la cual las actividades llevadas a cabo en este grupo se enfocaron al desarrollo cognitivo de los alumno debido a que presentaba mayores dificultades para acceder a la lectura, escritura y las matemáticas (Pichardo, 2014, p. 33),

Los Grupos Integrados tanto A como B estaban conformados por 20 o 25 alumnos, quienes recibían una atención educativa acorde a sus problemas de aprendizaje con la participación de equipos multidisciplinares que tenían por objetivo reubicar a los alumnos en un grupo de niños “normales”, una vez que sus problemas de aprendizaje estuvieran resueltos; a la vez que se tenía que ofrecer orientación a las familias y canalizar de manera oportuna a los alumnos que requirieran EE (SEP-DEE, 2010, pp. 103-104).

Esto ocasionó que se comenzará a reconocer a los sujetos con discapacidad, como personas que podían aprender, promoviendo la creación de centros educativos especializados para cada discapacidad. Las escuelas especiales fueron una respuesta educativa para los alumnos que presentaban una discapacidad, realizándoles una evaluación de su inteligencia, para obtener el Coeficiente Intelectual (CI) con fines de clasificación (Lucero, Velasco y Anguas, 2000, p. 9).

Una evaluación hacia los niños, que tenía sus orígenes en el desarrollo de las pruebas estandarizadas de Binet y Simon, las que consistieron en medir la inteligencia por medio de un *test* estandarizados evaluando las habilidades sensoriomotrices (coordinación visual, motora, etcétera) y el CI (memoria, percepción, discriminación, razonamiento y atención) de los niños de entre tres y doce años de edad, para establecer que niños se ubicaban en los estándares “normales” y los “anormales” debido a que padecían un cierto grado de retraso intelectual (Mora y Martín, 2007, pp. 308-310).

Se trató de pruebas que tuvieron una amplia aceptación, porque influyeron en la en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares estandarizados (Lucero *et al.*, 2000, p. 9). Sin embargo, la estandarización de los contenidos trajo consigo, la reprobación, y con esto se pensó que algunos niños no tenían la capacidad para cursar sus estudios básicos en la escuela regular, por lo que la solución para éstos eran las escuelas de EE.

Para 1971 la DGEE asume la tarea de formar a docentes especialistas de EE, en la Escuela Normal de Especialización (ENE) (SEP-DEE, 2010, p. 67). Sobre todo porque algunos profesores no contaban con una formación especializada que les permitiera atender a los niños con discapacidad y problemas de aprendizaje de acuerdo con sus particularidades.

La Escuela Normal de Especialización que tenía como objetivo “...impartir las carreras de Maestros especialistas [...] y Tratamiento de niños con: deficiencia mental, trastornos de la audición y el lenguaje, trastornos de visión [...] e inadaptados sociales...” (SEP-DEE, 2010, p. 113).

Las políticas mencionadas, tuvieron su influencia movimientos internacionales, uno de ellos, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), dando inició a un programa de EE en 1968, en el que se proporcionaba: “...asistencia a programas de prevención y

rehabilitación para los niños y los jóvenes, llamados en un primero momento como “débiles/retrasados mentales”; “física o mentalmente desfavorecidos” con problemas de aprendizaje y/o lenguaje” (SEP-DEE, 2010, p. 78).

A su vez la Organización de las Naciones Unidas (ONU), empezó a promover la idea de que era necesario lograr que todas las personas pudieran alcanzar niveles de vida más elevados, lo que llevó a “[Proclamar...] el 20 de diciembre de 1971, la necesidad de proteger los derechos de las personas físicas y mentalmente desfavorecida, así como asegurar su bienestar y rehabilitación”. (SEP-DEE, 2010, p. 79). Tomando como fundamentos: “... la paz, la dignidad, el valor de la persona humana y la justicia social” (SEP-DEE, 2010, p. 79); en una búsqueda por ayudar a las personas que presentaran alguna discapacidad para desarrollar sus habilidades y con ello lograr su incorporación a la sociedad.

Lo antes indicado, sirvió como punto de partida para “[...impulsar] la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*” (SEP-DEE, 2010, p. 79). Declaración en la que quedó establecido que las personas que presentaran algún retaso debían gozar de los mismos derechos que el resto de las personas para la educación y la adquisición de un empleo productivo; y a su vez estar protegidos contra la explotación y todo abuso denigrante. (SEP-DEE, 2010, p. 79).

Instituciones de los países integrantes de estas organizaciones (ONU y UNESCO) empezaron a dar mayor importancia a las personas con discapacidad. Así, “...en 1975, se emitió la *Declaración de los Derechos de los Impedidos* bajo un principio de igualdad para [que toda persona con discapacidad gozara...] de los mismos derechos políticos y civiles que los demás” (SEP-DEE, 2010, p. 80). Sobre todo para que estas personas pudieran desarrollar una vida autónoma e independiente siempre y cuando recibieran una educación, convivieran con sus familias y se integraran a la sociedad.

En México como estrategias para dar respuesta a los acuerdos tomados en la UNESCO Y ONU, durante el gobierno de José López Portillo (1976-1979) se modificó en el Plan Sectorial de la Educación, el Reglamento Interior de la SEP, con la clara intención de reestructurar a dicha institución (incluida la DGEE), a la vez que poder desarrollar el Programa Experimental Mundial de Alfabetización. Programa en el que se sentaron las bases de una política que garantizará que todos los niños en edad escolar pudieran cursar la educación primaria, situación fue respetada por Fernando Solana al asumir la titularidad de la SEP y que permitió que se mantuvieran los Grupos Integrados dentro de ésta (Pichardo, 2014, p. 27).

En ese mismo sexenio, para 1976, en el Diario Oficial de la Federación, fue publicado el Reglamento de Prevención de Invalidez y Rehabilitación de Inválidos:

El espíritu de este reglamento [promovía...] la plena integración de los grupos marginados a las tareas que demanda el desarrollo político, económico, social y cultural del país, mediante programas específicos de reincorporación de la población impedida [fomentando...] su capacidad para el trabajo, disminuyendo, las cargas que pudieran obstaculizar este proceso de readaptación (SEP-DEE, 2010, p. 86).

Un sexenio después, durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), las políticas educativas se definieron a través del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. Este "...programa planteaba resolver las problemáticas de la educación, [...] a través de una Revolución Educativa" (SEP-DEE, 2010, p. 128), en la que se propuso: "...elevar la calidad de la educación de todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes, [ampliando...] el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos..." (SEP-DEE, 2010, p. 128). Con esto la DGEE, se vio en la necesidad de aumentar sus servicios educativos, entre estos estaban la formación y actualización del personal docente, asimismo, replantear el término "anormales". "Posteriormente se generalizaron algunos términos bajo el supuesto de ser menos peyorativos, como "incapacitados", "disminuidos", "impedidos", "atípicos", "inadaptados", "excepcionales" y "minusválidos" " (SEP-DEE, 2010, p.

129). Términos que se empezaron a emplear para referirse a las personas con discapacidades. Uso conceptual que en la DGEE se consideró era despectivo, razón por la que se decidió mejor llamarlos niños o personas con requerimientos de EE.

En los Años 80s hubo un reconocimiento educativo hacia las personas con requerimientos de EE. La EE "...se comprendió como una institución que atiende a sujetos con necesidades especiales, cualquiera que fuera su problemática" (SEP-DEE, 2010, p. 130). En la EE se consideró importante que las acciones educativas partieran de las posibilidades de los alumnos y que resultaba despectivo el ubicarlos como "anormales". Década en la que se venía expandiendo la corriente normalizadora, que principalmente se promovió a través del Informe Warnock (Warnock, 1987, pp. 45-73).

## **1.2. Inicio y desarrollo de la Integración Educativa**

En la década de los 70s, se implementaron medidas y políticas legislativas favorecedoras de la readaptación de las personas que presentaban alguna discapacidad, una muestra de ellos, fueron los trabajos efectuados en 1974 y 1978 en Inglaterra, por la Comisión Británica de Investigación de la EE, representada por Mary Warnock que se materializó en el llamado: El Informe de Warnock, donde se mencionó la atención a las personas atípicas o deficientes y la propia concepción de la discapacidad (SEP-DEE, 2010, p. 81).

En México es partir de los años 90s que su sistema educativo nacional, instituye el enfoque de la IE, un nuevo enfoque que sentó sus bases en la "...corriente normalizadora". [Que...] defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida [lo más "normal" posible dentro de la sociedad...] en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social" (García *et al.*, 2009, p. 29).

Corriente normalizadora que de acuerdo con Wlof Wolfensberger se define como: "...la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible de las normas culturales del medio donde viva cada persona" (En: García *et al.*, 2009, p. 29). Por su parte Bengt Nirje planteaba que ésta implicaba "...llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas [...]". El principio de normalización permitió cambiar la manera de concebir las deficiencias y la educación [...] de los alumnos con discapacidad]" (En: García *et al.*, 2009, pp. 29-30). Principio que fue fundamental para comprender lo que implicaba la IE.

Corriente normalizadora que en el contexto escolar se promovió a través de la llamada IE, en la que los alumnos eran considerados como sujetos que podían y debían recibir educación en escuelas regulares (García *et al.*, 2009, p. 30). Condición de cambio que llevó a que los sistemas educativos dejarán de pensar que los educandos con discapacidad, problemas de aprendizaje y con capacidades y aptitudes sobresaliente recibieran atención educativa en instituciones de EE, para que ésta se diera en el sistema regular, donde a través de adecuaciones curriculares se resolvieran las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de cada uno de los alumnos independientemente de sus características y condiciones (SEP-DEE, 2010, p. 201).

Para ello se comenzaron a implantar medidas y políticas favorecedoras de la integración de las personas con discapacidades, una muestra de ellos fueron los trabajos efectuados en Inglaterra por la Comisión Británica de Investigación sobre Educación Especial coordinada por Mary Warnock, lo que se materializó en el llamado "Informe de Warnock". Informe en el que se propuso el término de NEE para denominar: "...a todo aquél que necesita dicha ayuda; de estas necesidades, independientemente de su duración o gravedad..." (Warnock, 1987, p. 47). Punto de partida con el que se da inició al camino de la integración de las personas con discapacidad a las escuelas regulares, terminando la diferenciación de los niños

“normales” y los “anormales” donde todos debían tener las mismas oportunidades de aprender. (SEP-DEE, 2010, p. 81).

En 1990 se elaboró La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, donde se establecía que toda persona debía contar con las mismas posibilidades educativas para satisfacer sus NEE. Planteamiento que fue aprobado de manera unánime por todos los países y asociaciones asistentes a Jomtien, Tailandia. Quedando establecido que todas las personas con dificultad de aprendizaje tuvieran acceso a la educación. Lo que llevó a que en 1992 se elaborará, por parte del Consejo de Europa, “...un documento denominado *Una Política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía* el cual pretendió constituirse en un programa modelo de política enfocado en la rehabilitación e integración...” (SEP-DEE, 2010, p. 174). Un documento donde se establecía, aspectos prioritarios:

- ❖ Prevenir o eliminar la discapacidad, impedir que se agrave y atenuar sus consecuencias.
- ❖ Garantizar una participación plena y activa de las personas con discapacidad en la vida social; y
- ❖ Ayudar a las personas con discapacidad a llevar una vida autónoma, de acuerdo a sus propias decisiones (SEP-DEE, 2010, p. 174).

Acuerdos y proclamaciones que llevaron a que en México se instituyera el enfoque de la IE, el 19 de mayo de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) (SEP, 2006, p. 8), específicamente lo que se estableció en los artículos 39º y 41º. Esto impulsó el proceso de reorientación y reorganización de los servicios de EE que consistió en cambiar las concepciones respecto de su función y reestructurar los servicios existentes para poder apoyar y promover la IE.

En el ANMEB se acordó llevar a cabo el proceso de federalización de la educación, para que la infraestructura y los recursos económicos de los servicios de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) y de formación de normalistas para la Educación Básica, Educación Indígena y EE que operaban bajo la gestión del poder Ejecutivo Federal, fueran transferidos a cada una de las entidades federativas. Lo que significó que el personal docente, administrativo, mobiliario escolar, recursos financieros de los sistemas regulares y de EE pasarían a ser administrados por los gobiernos estatales (Pichardo, 2014, p. 58).

En la LGE en su artículo 39, se "...reconocía la educación especial como parte del sistema educativo nacional..." (SEP-DEE, 2010, p. 183). Ley que en su artículo 41, establecía que la EE, "[estaría...] destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. [Procurando...] atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social" (SEP-DEE, 2010, p. 183).

Finalmente en el artículo 3° constitucional se estableció que el Estado mexicano tenía la obligación de impartir educación a todos sin importar sus características y condiciones, además de ampliar la obligatoriedad por parte del Estado para brindar educación básica (desde el nivel preescolar hasta educación secundaria) (Pichardo, 2014, p. 59).

La reorganización de la EE implicó que la DGEE, redujera su ámbito de coordinación a solo el Distrito Federal (actualmente Ciudad de México), razón por la que pasó a denominarse como Dirección de Educación Especial (DEE), subsistema que centró su interés en la entidad en cuatro factores: 1) la flexibilidad del currículo básico; 2) la actualización y capacitación permanente de los profesores; 3) el reordenamiento del sistema, desde su reestructuración hasta la gestión escolar de los centros educativos y 4) la participación de los padres de familia en las escuelas (SEP-DEE, 2010, p. 200). Esto se centró en un currículo accesible en la escuela regular a las

NEE. Asimismo, la DEE, se reconoció como la institución responsable de implantar las estrategias para la integración educativa de los alumnos con NEE.

DEE “...desarrolló sus funciones [...] a través de una estructura organizativa conformada por cuatro áreas: 1. Subdirección de Integración Programática; 2. Subdirección de Operación; 3. Subdirección de Administración y Personal; y 4. Subdirección de apoyo Técnico Complementario” (SEP-DEE, 2010, p. 193). Áreas que tenían que: “...coordinar, integrar, organizar y promover las actividades de planeación, programación, presupuesto y evaluación de la DEE” (SEP-DEE, 2010, p. 193).

Esta reorganización y reorientación de la EE tuvo dos propósitos: “...combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y los niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto del resto de la población infantil y de la educación básica general...”(SEP, 2006, p. 8). Reorganización de los servicios de EE, que se realizó de acuerdo a los siguientes puntos:

- ❖ Los servicios indispensables de educación especial se trasformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM), que ofrecería educación básica para alumnos con NEE con o sin discapacidad. Los grupos se organizarían en función de la edad de los alumnos, lo que llevó a alumnos con distintas discapacidades al mismo grupo.
- ❖ Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de los alumnos con NEE a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.
- ❖ Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.
- ❖ Se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños (SEP, 2006, pp. 8-9).

Con lo antes indicado se reconoció el derecho que tenían las personas con discapacidad a recibir una educación en las escuelas regulares del país, propiciando el máximo desarrollo de sus capacidades. Hecho que tomó como concepto central el de NEE (un concepto que se difundió en todo el mundo a partir de la Declaración de Salamanca) En donde se reconoció "...la necesidad de actuar con miras a conseguir escuelas para todos, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual" (UNESCO, 1994, p. 3).

A partir de esto, en México, se definió que un alumno con NEE:

...era quien: "en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares"... (SEP, 2006, p. 9).

En este sentido se propició la integración de los alumnos con discapacidad a una escuela regular y la responsabilidad de los docentes de apoyar a los niños y jóvenes que presentaban NEE, para lograr su desarrollo de acuerdo con sus capacidades dentro del sistema educativo regular del país. Mediante:

...la operación de nuevos modelos de atención: uno para el medio rural, con el propósito de ampliar la cobertura y así mejorar la condiciones de vida de los alumnos que requerían este servicio, otros destinados a la integración educativa y otro orientado a estimular el desarrollo de las capacidades de niños y jóvenes sobresalientes (SEP-DEE, 2010, p. 179).

Cambio de enfoque en el que se dejó de considerar a las personas con discapacidades como sujetos atípicos o discapacitados, ya que estos términos tenían un claro sentido peyorativo. Pues se trataba del déficit como estado mismo del sujeto y no como su condición de vida. Un enfoque plenamente humanista en el que la idea era integrar a los niños que presentaban esta condición a las aulas

regulares para lograr su incorporación a las escuelas y, en general, a la sociedad sin que se les discriminara. Dicha integración consistía en:

[Lograr...] que las personas con discapacidad [tuvieran] acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se [buscaba...] su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación (García *et al.*, 2009, p. 44). Esto refiere al principio de integración.

Para ello fue fundamental el concepto de NEE, que estaba referido a todo alumno que:

...en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (García *et al.*, 2009, p. 49).

NEE que aparecen “...cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudios” (García *et al.*, 2009, p. 50), para ello los docentes regulares con la colaboración de los docentes de apoyo debían realizar adecuaciones curriculares<sup>4</sup>, que permitieran hacer accesibles los contenidos escolares de educación básica a los niños que presentarán alguna discapacidad.

En este sentido la IE, pretendía que los niños con NEE tuvieran una vida lo más “normal” posible y, para ello, era necesario buscar los medios más apropiados que facilitarían la integración de estos alumnos a escuelas regulares, donde tendrían la posibilidad de convivir con otros niños que por su condición eran “regulares”, sin ningún tipo de distinción o rechazo. Asimismo, dentro de estas escuelas debían tener el compromiso de desarrollar programas de estudios a partir de las

---

<sup>4</sup>De acuerdo con García *et al.*: “...la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o un grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje” (2009, p. 132).

necesidades y potencialidades de cada uno de sus alumnos, ayudándolos a desarrollar su autonomía personal, conocimientos y habilidades que les facilitarían integrarse a la vida en sociedad.

A la par de los cambios que se estaban dando en el sistema educativo mexicano, para 1994 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el gobierno de España en colaboración con la UNESCO, con el fin de promover una “Educación para Todos”. Evento internacional en el que se formularon políticas para impulsar la IE, diseñando “...un marco de acción [...] para el Modelo de Integración de los niños con NEE, las cuales funcionaron como guía para las organizaciones y gobiernos comprometidos con esta tarea” (SEP-DEE, 2010, p. 176). Marco de acción que consistía en que las escuelas deberían recibir a todos los niños independientemente de sus condiciones intelectuales, físicas, sociales, etcétera.

En esta reunión donde participaron un gran número de países, incluidos México, en una búsqueda por fortalecer el compromiso de la educación para todos y se reconoció que era de importancia, impartir educación a personas con NEE, razón que llevó a la aprobación de la Declaración de Salamanca, la que estaba inspirada por el principio:

...de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (UNESCO, 1994, p. 3).

En la Declaración de Salamanca, se reconoció que todas las personas son distintas y por ende presentan diferentes necesidades educativas. Por esta razón la “...integración debe darse a partir de una pedagogía centrada en el niño [...] y debe estar incluida dentro de las estrategias de educación en general” (SEP-DEE, 2010, p. 176). Estas estrategias debían ser compartidas con la educación regular porque de manera aislada no se hablaría de una integración.

Como parte de los puntos anteriormente mencionados, se despliega la propuesta de Proyectos de Integración Educativa. Quedando la educación básica institucional suscrita a una nueva política de integración, como resultado del compromiso de promover una Educación para Todos y de impartir enseñanza a los niños con NEE (Mares e Ito, 2005, p. 904).

En la integración educativa, se tenía garantizar las estrategias que posibilitarán una auténtica igualdad de oportunidades, las escuelas integradoras eran las encargadas de facilitar las estrategias y la completa participación, ya que para que se tuviera éxito era necesario realizar un esfuerzo común, tanto de los profesores, como de los padres de familia, alumnos, etcétera.

Las escuelas integradoras se regían por el principio de que todos los niños debían aprender juntos, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Era importante que estas escuelas reconocieran las diferentes necesidades de sus alumnos y respondieran a ellas, asimismo, adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos por medio de un programa de estudios apropiado a sus necesidades educativas (UNESCO, 1994, p. 19). La declaración de Salamanca, fue un referente obligado para cualquier trabajo en favor de las personas con NEE, con o sin discapacidad.

En 1994, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), convocó a las dependencias del Ejecutivo Federal, a las organizaciones de personas con discapacidad y a organismos privados para formar la Comisión Nacional Coordinadora que formuló el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (SEP-DEE, 2010, p. 186). Este programa garantizaba la integración social de las personas con discapacidades y brindaba las mismas posibilidades de desarrollo que a una persona que no presentaba discapacidad. Al mismo tiempo se impulsó la igualdad de oportunidades para estas personas, donde debía existir respeto y aceptación hacia ellas, eliminando las barreras de rechazo que aún existían.

En 1995, el Plan de Desarrollo Nacional se dio la importancia de atender a menores con discapacidad, como parte de las acciones educativas orientadas hacia la equidad. Para el estado mexicano la integración educativa se definió como, el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje (SEP-DEE, 2010, p. 186). Asimismo, se apoyó la incorporación de esta población al campo laboral, para esto se pidió ayuda a los Centros de Capacitación Técnica e Industrial (CETIS), al Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP), entre otros donde se ofrecieron alternativas de capacitación para diferentes discapacidades, tomando en cuenta las habilidades de cada alumno (SEP-DEE, 2010, p. 187).

En 1996 se convocó a la Comisión internacional sobre la educación y el aprendizaje para el siglo XXI, por la UNESCO, después de esta comisión se publicó un artículo, llamado: *“La educación encierra un tesoro”*, que mencionaba cuatro aspectos de la educación, los cuales eran: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (SEP-DEE, 2010, p. 177).

Posteriormente en 1997, se elaboró la carta de Luxemburgo, esta comprendía, los siguientes principios:

- ❖ La escuela debe adaptarse a la persona y no viceversa.
- ❖ Esta escuela coloca a la persona en el centro de todo proyecto educativo, reconocido las potencialidades de cada uno y sus necesidades específicas.
- ❖ Debe asegurarse de una evaluación precisa y permanente, de la persona y del proceso educativo.
- ❖ Debe adaptarse a un enfoque coordinado y común, por parte de todos los agentes de integración.
- ❖ Todo programa de formación debe conducir a una vida autónoma e independiente de la persona en su ámbito social y profesional a lo largo de su vida (SEP-DEE, 2010, p. 178).

En esta carta se menciona la importancia de la colaboración entre la enseñanza especial y la enseñanza regular, por esta razón se habla de una educación para todos.

Este mismo año (1997) se realizó el primer Curso Nacional de Integración Educativa, con valor a carrera magistral, teniendo como objetivo "...sensibilizar a docentes, directores y supervisores, sobre los fundamentos de este enfoque educativo y las estrategias diseñadas para su implementación" (SEP-DEE, 2010, p. 218). Con la carrera magisterial se pretendía proporcionar a los docentes elementos para orientar su práctica educativa en sus aulas.

IE que fue concebida como dar acceso a las escuelas regulares a todo niño, independientemente de su condición física o intelectual. Los principios de ésta fueron:

- ❖ La normalización de las condiciones educativas donde se atienden a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), para alcanzar una formación pedagógica lo más normal posible. La normalización y la integración exigen, el derecho de que las personas con discapacidad física, sensorial o mental, a una vida normal como la de los demás, teniendo acceso a los mismos lugares, ámbitos y servicios, ya sean educativos, de empleo, ocio o de otro tipo; por ellos se hace preciso romper las barreras físicas y sociales que lo impidan.
- ❖ Integración a las condiciones habituales de desarrollo en la sociedad. La normalización es considerada como la meta y la integración como la estrategia para hacerla posible. Como estrategia, la integración educativa fomenta el respeto y aceptación de las personas con discapacidad a las diferentes esferas sociales, sin segregación.
- ❖ Sectorización de la educación. Este principio tiene un alto sentido social; señala que las posibilidades de ingreso y permanencia de los educandos, puedan hacerse en las escuelas que están cerca de sus domicilios.
- ❖ La individualización de la enseñanza. Ésta se dará, siempre y cuando se atiendan las necesidades educativas especiales en un contexto educativo grupal, lo cual se logra con las adecuaciones curriculares que permitan tener acceso a lo establecido

en el curriculum para todos los niños, atendiendo las posibilidades del sujeto más que a su discapacidad (SEP-DEE, 2010, p. 198).

Años 90 en los que se estableció que no se podían negar los servicios educativos a los alumnos con NEE, lo que llevó a que se iniciaran evaluaciones que permitieran identificar dichas necesidades en toda la población escolar, para así definir los apoyos pertinentes para su intervención educativa. También se dio el cambio de enfoque en el que los alumnos con NEE, debían ser integrados a una escuela regular, donde tenían que recibir los apoyos necesarios para lograr sus aprendizajes. Lo que llevó a que el Subsistema de Educación Especial se constituyera en la instancia de apoyo a la educación regular.

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

Sólo pasaron 10 años para que la IE, fuera cuestionada, lo que llevó a que el sistema educativo mexicano adoptara el enfoque de la EI. Nuevo enfoque que estaba y está fundamentado en los planteamiento que Booth y Ainscow hacen en su *Index for inclusión* (mejor conocido como INDEX). Punto de partida de una fuerte crítica a la IE, fundamentada en el hecho de que el integrar de los niños no significaba que se les incluyera en las actividades que se realizaban en los salones de clase y las escuelas, sino que por el contrario se les aislaba y marginaba. Esto se daba con mucha frecuencia en instituciones que aparentemente había tenido éxito incluyendo a alumnos con discapacidad o con problemas de aprendizaje, lo que ocasionó que Booth y Ainscow, plantearán: "... los centros educativos [requieren comprometerse] a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en el centro y su localidad" (2002, p. 19).

A partir de esto Booth y Ainscow promovieron la idea de que los problemas de aprendizaje y de participación de los alumnos incluidos, se debían a la institución y no a su discapacidad o problemas de aprendizaje, lo que los lleva a promover el concepto de BAP, que ubica la problemática en los contextos escolares y en la

misma sociedad en general. Además de que el concepto de NEE se empleaba como una forma de etiquetar a este sector de la población escolar, generando en los docentes y sus compañeros expectativas muy bajas sobre los estudiantes que eran denominados así. Un grupo de niños que eran incapaces de lograr los mismos aprendizajes que los alumnos “normales”, generando prácticas docentes centradas en las dificultades de los alumnos “etiquetados”, a la vez que se les aislaba y no se buscaba establecer los mecanismos para lograr su máximo desarrollo e inclusión en los grupos escolares. Al respecto Booth y Ainscow indican que el Índice es:

...un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad. Estos materiales se plantean mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas [animando...] al equipo docente a compartir y, construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro (2002, p. 13).

Críticas que llevaron a que se iniciara un cambio de enfoque en los sistemas educativos del mundo, transitando de la IE a la EI, lo que en el mundo se empezó a promover a partir del 2000, y que llevó a: “...realizar una evaluación que determinara medir los avances, reconocer los pendientes y fijar nuevas metas a alcanzar en materia de educación para todos” (SEP-AFSEDF, 2011, p. 26). Valoración que se dio en Dakar, Senegal del 26-28 de abril del 2000 en el llamado Foro Mundial sobre la Educación, donde:

[Se estableció que había...] más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. [Negando con ello... a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. [Si es que...] no se avanza rápidamente hacia

la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad (UNESCO, 2000, p. 8).

Acción que estaban enfocada a establecer un compromiso colectivo para garantizar una educación de calidad con miras al año 2015, esto mediante políticas nacionales para mejorar la cobertura en la educación inicial, garantizando el acceso y permanencia de los alumnos en la educación básica, con énfasis en la atención de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, que era excluida por razones de género, lingüísticas o culturales (SEP-AFSEDF, 2011, p. 26). Para ello cada uno de los países participantes acordó establecer políticas que llevaran a lograr una educación para todos y en una búsqueda por mejorar las condiciones de los alumnos independientemente de sus características y condiciones.

A su vez la ONU, en ese mismo año, convocó a todos los miembros a la Cumbre del Milenio, para discutir temas en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social como principios fundamentales para intervenir de forma integral y consistente, buscando resolver las problemáticas generadas desde la década anterior. Los objetivos que se desarrollaron en esta Cumbre fueron plasmados en la Declaración del Milenio, en la que se planteó el pacto de las naciones para lograr un mundo más próspero y pacífico para el año 2015, y se sentaron las bases para un compromiso hacia las personas más vulnerables y en particular hacia los niños y las niñas. (SEP-AFSEDF, 2011, pp. 26-27).

Conjunto de compromisos que consolidaron el cambio de enfoque a la EI, poniendo el mayor interés en los grupos vulnerables para que tuvieran acceso universal a la educación básica. Supuestos que en la Cumbre del Milenio se exponen de la siguiente manera:

Estamos decididos a establecer una paz justa y duradera en todo el mundo, de conformidad con los propósitos y principios de la Carta. Reafirmamos nuestra determinación de apoyar todos los esfuerzos encaminados a hacer respetar la igualdad soberana de todos los Estados, el respeto de su integridad territorial e independencia

política; la solución de los conflictos por medios pacíficos y en consonancia con los principios de la justicia y del derecho internacional; el derecho de libre determinación de los pueblos que siguen sometidos a la dominación colonial y la ocupación extranjera; la no injerencia en los asuntos internos de los Estados; el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; el respeto de la igualdad de derechos de todos, sin distinciones por motivo de raza, sexo, idioma o religión (ONU, 2000, p. 1).

Acuerdos que requirieron instituir en los sistemas educativos el respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad como un preciado bien de la humanidad (SEP-AFSEDF, 2011, p. 27).

Propuesta de transformación que se vio apoyada con la difusión del INDEX a nivel mundial de Booth y Ainscow, cuyo propósito era:

...un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. [Para...] mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas. El propio proceso de trabajo con el Índice se ha diseñado con la intención de contribuir al logro de dicho objetivo. Éste anima al equipo docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos acerca de aquello que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en su escuela. También ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en todos los ámbitos de la escuela (Booth y Ainscow, 2002, p. 15).

INDEX que se constituyó en “[Referente obligatorio...] para implantar estrategias innovadoras con la intención de que las escuelas avancen decididamente hacia formas de trabajo inclusivas” (SEP-AFSEDF, 2011, p. 27). Y cuyos principios éticos fueron:

- ❖ Todos los niños tienen derecho al mismo conjunto de opciones educativas,

- ❖ Las escuelas deben valorar por igual a todos los alumnos y las alumnas y celebrar la diversidad Las escuelas deben perfeccionarse para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado,
- ❖ Un funcionamiento eficaz requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar (SEP-AFSEDF, 2011, p. 28).

Los que se debían instituir a través de dos dimensiones fundamentales: la primera, el reconocer que los profesores son los principales facilitadores para que en las escuelas se dé la participación de todos los alumnos; y, la segunda, el recuperar las experiencias de los procesos exitosos para ejemplificar las condiciones de trabajo en el resto de las escuelas (SEP-AFSEDF, 2011, p. 27).

INDEX, en el que se propone eliminar el concepto de NEE para sustituirlo por el de BAP considerando que: "...las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna [son barreras que surgen...] de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas" (SEP-AFSEDF, 2011, p. 28). Motivo por el que "...la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos [...] Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él" (Booth y Ainscow, 2002, p. 23).

Razón por la que las acciones de los docentes o las instituciones deben estar dirigidas a eliminar toda barrera social, institucional o personales que limiten las posibilidades de que todos los niños logren los aprendizajes y una plena participación.

Se trata de un proceso que en realidad no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes, por esta razón la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de éste

sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos (Booth y Ainscow, 2002, p. 7).

Se trata de un proceso orientado a dar respuesta "...a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación" (UNESCO, 2008, p. 7).

Los avances de la EI se vieron fortalecidos en el año 2004, fecha en la que la UNESCO publicó el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, donde se establecían los principios que orientaban las prácticas escolares inclusivas. Estos principios fueron los siguientes:

- ❖ La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa.
- ❖ Para lograr este derecho, el movimiento de Educación para Todos está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos.
- ❖ La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo.
- ❖ La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros (UNESCO-OREALC, 2004, p. 15).

Además, el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva fundamenta sus principios en la idea de que:

...la educación inclusiva surge al reconocer a la educación como derecho humano básico, siendo el cimiento para la construcción de una sociedad más justa. De igual forma, el camino para alcanzar este derecho, está en trabajar por una educación básica de calidad, una educación inclusiva que supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, es decir, impulsa nuevas formas de gestión escolar para que las escuelas atiendan a todos los niños y las niñas de su comunidad, prestando especial atención en

aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos y alumnas con discapacidad o niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas (SEP-AFSEDF, 2011, p. 29).

Ya en el monitoreo de Educación para Todos del año 2005, la UNESCO estableció que es una educación de calidad debería responder a tres elementos: 1) el respeto de los derechos de las personas; 2) la equidad en el acceso, procesos y resultados; y 3) la pertinencia de la educación (En: Blanco, 2006, p. 9). Con esto se buscó que todos los países participantes promovieran una educación que logrará aprendizajes significativos en todos los alumnos, adaptando la enseñanza a sus características y necesidades.

La EI tiene como exigencia fundamental el que todos los alumnos, independientemente de sus características y condiciones, logren desarrollar sus habilidades y competencias al máximo, razón por la que la educación debe ser un factor que busque:

...hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella (Blanco, 2006, p. 6).

En este sentido, en la *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad* del 14 de diciembre de 2006, se establecía que ésta debía ser realizada y adecuada por cada uno de los países pertenecientes a la ONU; para que el 17 de diciembre de 2007 se instituyera en México, en una búsqueda por: "...promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto de los derechos humanos de las personas con discapacidad" (SEP-AFSEDF, 2011, p. 29).

Motivo por el cual, quedó establecido en el sistema educativo mexicano que todas las personas tienen derecho a la educación y que ésta será responsabilidad del Estado, lo que quedó establecido en el artículo 3° constitucional. Un artículo donde se indica que:

- ❖ Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la Educación Básica obligatoria.
- ❖ La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (SEP-AFSEDF, 2011, p. 34).

Todo esto sentó las bases de una EI, donde se pretendió lograr sensibilizar y concientizar a los docentes, administrativos y padres de familia en relación al valor de este enfoque educativo. Dando a comprender que es necesaria una educación en la que todos tengan posibilidades de formarse y en función de sus posibilidades, sobre todo cuando se trata de grupos vulnerables.

Ya en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 el Gobierno Federal estableció la igualdad de oportunidades como principio fundamental de la política educativa del sexenio, de tal modo que las acciones gubernamentales se colocaron en el desarrollo humano y el bienestar de las personas como condición central para su desarrollo (SEP-AFSEDF, 2011, p. 35). Poniendo como prioridad la construcción de escuelas y buscando garantizar el acceso de todos a la educación básica.

En esta alianza se definieron las acciones en torno a la modernización de los centros escolares, a la profesionalización de los docentes y las autoridades educativas, el bienestar y desarrollo integral de los alumnos y las alumnas, a recibir una formación para la vida y el trabajo, así como evaluar al magisterio para la mejora (SEP-AFSEDF, 2011, p. 36). Se pretendía que los docentes se capacitaran para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, lo que llevó a plantear cinco retos para la educación básica en nuestro país:

1. Reducir las brechas en el acceso a la Educación Básica y a la capacitación para el trabajo de las alumnas y los alumnos de los diferentes grupos vulnerables, niñas, niños y jóvenes con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, los

- migrantes, los indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros/ trabajadores, y personas con VIH/ Sida.
2. Resolver los efectos negativos que desencadena la problemática de la segregación o exclusión de los alumnos y las alumnas en los espacios educativos, principalmente de los grupos mencionados en la viñeta anterior.
  3. Fortalecer las competencias profesionales docentes, pues en la práctica docente se encuentra la clave para apoyar el éxito académico de los alumnos y las alumnas, en especial, de los pertenecientes a grupos vulnerables.
  4. Diseñar, aplicar y mejorar materiales, estrategias y metodologías específicas para las diferentes necesidades con el fin de apoyar el acceso y la permanencia en la escuela, así como mejores niveles de logro académico.
  5. Sensibilizar a la población en general sobre la necesidad de unir esfuerzos para que los aprendizajes de las alumnas y los alumnos, sean relevantes respecto al desarrollo individual pleno y a las demandas de la actualidad (SEP-AFSEDF, 2011, p. 37).

Para el 2011 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, donde se estableció que el Estado mexicano debía proteger y asegurar los derechos de las personas con discapacidad (SEP-AFSEDF, 2011, p. 37). Los principios donde se fundamenta esta ley, son:

...la equidad, la justicia social, la igualdad de oportunidades, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad, junto con su derecho a preservar la identidad, el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas (SEP-AFSEDF, 2011, p. 37).

En el artículo 12 de dicha Ley se establecía que la educación pública debía promover el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o el proveniente del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional (SEP-AFSEDF, 2011, p. 37). Y en su artículo 15, se establecía que la EI tendría como prioridad la formación de la vida independiente y la atención de aquellos sujetos cuyas condiciones comprenden dificultades severas de aprendizaje y de comportamiento o emocionales, discapacidad múltiple o severa y capacidades y

aptitudes sobresalientes, para que logren su máximo desempeño académico (SEP-AFSEDF, 2011, p. 37).

Artículos que implicaban a la DEE y que la comprometían a promover ambientes escolares inclusivos, a la vez que se promoviera la calidad educativa, atendiendo a cuatro objetivos:

1. Fortalecer los procesos de gestión institucional, escolar y pedagógica como elementos que permitan la transformación de los servicios educativos.
2. Desarrollar programas y estrategias para la atención educativa de la población con discapacidad, discapacidad múltiple, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al aprendizaje y al desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo y que, en los diferentes contextos educativos enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
3. Promover la formación permanente de los docentes, directivos, asesores técnicos y apoyos administrativos como un elemento de mejora para la atención educativa que se brinda en los servicios de educación especial.
4. Fomentar la participación social y vinculación institucional para que contribuyan de manera más eficiente en los procesos educativos (SEP-AFSEDF, 2011, p. 38).

Objetivos que llevaron a que la DEE orientara sus acciones para mejorar la calidad de la enseñanza y la adquisición de los aprendizajes de los alumnos con discapacidades que fueran incluidos en las aulas regulares y de los servicios de EE como el CAM.

Es así que la EI se constituyó como: "...un proyecto educativo y de transformación social, como una respuesta a una realidad, así como una nueva manera de entender la educación y por lo tanto, de comprender a la escuela" (SEP-AFSEDF, 2011, p. 38).

Actualmente con el modelo de la EI, nuestro sistema educativo busca hacer frente a los problemas de exclusión y discriminación hacia las personas con discapacidades, con problemas de aprendizaje y en general a los grupos

vulnerables. Modelo de educación en el que se prioriza el que toda la población reciba una educación de calidad, con los apoyos que sean necesarios para facilitar su proceso de formación.

## **CAPÍTULO 2.**

### **EL SÍNDROME DE DOWN**

El SD conocido también como trisomía 21, producto de una alteración genética causada por la existencia de un cromosoma extra en el par 21, que de acuerdo con Valdespino una de sus características es la discapacidad intelectual (2010, p. 11). Un síndrome que se ha clasificado en tres subtipos: Regular, Mosaicismo y Translocación.

En realidad se trata de un síndrome que fue descrito por primera vez por Esquirol en 1938, quien sólo observó a un niño que tenía como características: ojos rasgados, nariz achatada y orejas pequeñas. Casi treinta años después, en 1866 John Langdon Down, observó que algunos de los niños con los que trabajaba tenían similitudes físicas con la tribu de los mongoles, estas similitudes consistían en un rostro ancho y plano, lengua gruesa, ojos de forma ovalada y nariz pequeña y achatada. Lo que ocasionó que por muchos años el SD, se denominara como mongolismo, hasta 1965 que se le sustituyó por el SD en reconocimiento a John Langdon Down por los estudios hechos acerca de este síndrome.

Para desarrollar una explicación sobre el SD, el presente capítulo se divide en siete apartados: Un primero titulado: “Historia sobre el estudio del síndrome de Down”, donde se explica brevemente la historia de su estudio, ubicando a los principales autores. Asimismo, en este apartado se describen los tratamientos médicos que hace muchos años atrás se llegó a pensar por algunos médicos que podrían curar el SD, entre éstos están: el método de Haubold, terapia Ortomolecular, suplementos de 5 hidoxitriptófano, terapia celular, cirugía plástica, terapeutica con uroantigenos, extracto de la glándula hipofisis y Vitaminas.

Un segundo acerca de la “Etiología” donde se describen las causas que originan el SD, donde un posible factor es la edad de la madre al momento de embarazarse.

Un tercero sobre la “Tipología”, donde se describen los tres subtipos de trisomía, que a la fecha se tienen plenamente identificados y que se les ha denominado: Regular, Mosaicismo y Translocación.

Un cuarto sobre las “Características físicas, médicas y cognitivas”, donde se describen las particularidades de los sujetos que presentan SD.

Un quinto: “Diagnóstico”, donde se describe el cariotipo, éste permite determinar si el feto tienen o no SD.

Un sexto titulado: “Tratamiento”, donde se describen cuáles son los que requieren los niños que presentan SD para poder vivir una vida lo más beneficiosa posible. Estos tratamientos dependen de las necesidades intelectuales y físicas de cada niño.

Y finalmente, un séptimo apartado: “Intervención educativa”, en donde se describe la manera de intervenir con alumnos que presentan SD incluidos en una escuela regular en la educación inicial, donde también se trabaja la estimulación temprana.

Capítulo que se constituye como el referente teórico específico al SD. Síndrome que presenta Ángel, niño con el que se trabajó durante el ciclo escolar 2016-2017. Y que se tomó caso en la presente investigación.

## **2.1. Historia sobre su estudio**

Se puede afirmar que el SD se ha presentado a lo largo de toda la humanidad, pues como indica Pueschel:

Algunas personas creen que este [síndrome] se ha representado en esculturas o pinturas antiguas [incluso] se ha pensado que rasgos faciales de las llamadas figuras de la cultura Olmeca, que datan de aproximadamente 3.000 años, se asemejan a los de las personas con síndrome de Down [no obstante] resulta dudosa esta afirmación si se examinan estas figuras cuidadosamente (2002, p. 9).

Sin embargo, existe un dato arqueológico que es el más antiguo del que se tiene sobre este síndrome, se trata del hallazgo de un cráneo sajón del siglo VII, "...donde se muestran alteraciones estructurales que se observan en niños con síndrome de Down" (Pueschel, 2002, p. 9). Otra prueba de su existencia son tres ilustraciones: una pintada por Andrea Mantenga, quien en el cuadro *La Virgen con el Niño en Brazos* del siglo XV, representó a un niño con rasgos Down; otra ilustración conocida como *La adoración de los pastores*, que representa a niños con SD, pintada por Jacob Jordaens en 1618; de igual forma, el cuadro *Lady Cockburn y sus hijos*, pintada por Sir Joshua Reynolds en 1773, donde se muestra a un niño con rasgos faciales del SD (Pueschel, 2002, pp. 9-10). No obstante, a pesar de estas pruebas, antes del siglo XIX no se publicó ningún informe que documentará una explicación sobre este síndrome.

Fue hasta 1838 con Esquirol cuando se da una primera descripción de un niño que presentaba ojos rasgados como los orientales, nariz achatada, orejas pequeñas; manos pequeñas y anchas con dedos cortos; rasgos que corresponden con lo que actualmente conocemos como SD. Poco tiempo después Séguin describió a un niño con rasgos que sugerían el SD y que llamó idiocia furfurácea. Por su parte Duncan casi treinta años después, en 1866, observó y describió a una niña con una cabeza pequeña y redonda, ojos rasgados, con una lengua larga y que pronunciaba unas cuantas palabras (Pueschel, 2002, p. 11).

Ese mismo año (1866) el médico inglés John Langdon Down, siendo el director del Asilo para Retrasados Mentales de Earlswood en Surrey, Inglaterra, comenzó a observar a sus pacientes y notó que algunos de ellos, presentaban una discapacidad intelectual, tenían características muy semejantes a grupos orientales

(rostro ancho y plano, lengua gruesa, ojos de forma ovalada y nariz pequeña y achatada); lo que lo llevó a que en 1866 John Down, publicará un artículo, en el que hacía: "...una descripción minuciosa de un grupo de pacientes con características físicas muy similares y que en su opinión tenían un aspecto muy parecido al grupo étnico de los mongoles" (Ortega, 1997, p. 13).

En éste artículo John Langdon Down, "...describió las características faciales, la coordinación anormal, las dificultades con el lenguaje, así como la asombrosa facilidad que tienen tales pacientes para imitar las actitudes de los maestros y amigos, además de su gran sentido del humor" (Ortega, 1997, p. 13). Él consideraba a los mongoles como una raza primitiva y poco evolucionada, de ahí surge el término de idiocia mongólica o mongolismo.

John Langdon Down pensó en un principio que el SD, se debía a "...ciertas enfermedades en los padres [...] y [que] la tuberculosis durante el embarazo podría romper la barrera de las razas y ocasionar que padres europeos tuvieran hijos orientales" (Ortega, 1997, p. 13).

Fue así que, durante más de 90 años, debido a la explicación y denominación de John Langdon Down, se consideró al SD como mongolismo. No obstante, gracias a sus aportaciones acerca de las características físicas, así como la descripción del SD se logró un progreso significativo para el estudio del síndrome que actualmente lleva su nombre.

Después de las aportaciones de John Langdon Down, se continuaron con las investigaciones sobre el SD. Y en 1867 Frasier y Mitchell "...expusieron el primer informe científico sobre el síndrome de Down en una reunión celebrada en Edimburgo en 1875" (Pueschel, 2002, p. 13). Describiendo a las personas que presentaban esta condición con "... la denominación de "idiotas de Kalmuck" [destacando...] la cortedad de la cabeza (*sic*) (braquicefalia) [...] y la edad avanzada de las madres al dar a luz" (Pueschel, 2002, p. 13). Tiempo después, en 1886,

William Ireland, realizó una descripción de los niños con SD, señalando "...que estos niños estaban "sin acabar" y que su aspecto peculiar era, en realidad, el de una fase de la vida fetal" (Pueschel, 2002, p. 13).

En el año de 1932, Waardenburg, sugirió que el SD, era causado por una anomalía cromosómica. Sin embargo, fue hasta 1950 donde se da un avance importante gracias a que "... la visualización de cromosomas [...] permitió realizar estudios más precisos sobre los cromosomas humanos" (Pueschel, 2002, p. 14).

Lo que llevó a que en el año de 1959, los médicos franceses Lejeune, Gautrier y Turpin

...[descubrieran] que estos pacientes tenían 47 cromosomas en lugar de 46, [...] esto se determinó mediante el análisis del cariotipo de niños con el síndrome [Down] y se estableció el origen cromosómico. Poco después se identificó que el cromosoma adicional correspondía al par 21, [para que después se descubrieran el...] tipo mosaico y el causado por translocación del material genético (Ortega, 1997, p. 14).

Es necesario señalar, que el SD no es una enfermedad, ya que no se puede curar, es una discapacidad permanente. "[Es...] más bien una forma particular de ser, tal vez diferente de lo común, pero una forma de ser al fin" (Ortega, 1997, p. 75). Sin embargo, anteriormente se llegó a pensar que éste síndrome si se podía curar, lo que llevó a los padres a buscar tratamientos médicos que combatieran el SD. De acuerdo con Ortega los tratamientos médicos que trataban de dar a las personas con este síndrome variaban dependiendo del conocimiento que se tenía, si bien actualmente se ha demostrado que éstos no funcionan. Estos tratamientos, consistían en:

- ❖ Método de Haubold, que tenía como fundamento que las anomalías congénitas que se presentaban tenían relación con las deficiencias nutricionales durante el embarazo, principalmente cuando existían deficiencia de vitaminas D, E, B1 Y B2. Razón por la que Haubold proponía

que el tratamiento para los niños con SD, debía consistir en darles un preparado que tuviera dichas vitaminas, hormonas tiroideas (para estimular el crecimiento y la maduración del sistema nervioso central), el timo (su función es reconocer y destruir agentes infecciosos) e hipófisis (regula distintos procesos del organismo, como los órganos reproductores, el crecimiento, etcétera). Sin embargo, los resultados fueron nulos, por lo que actualmente este método no se utiliza ni se recomienda.

- ❖ Terapia Ortomolecular. Turkel tenía la hipótesis, quien presentaba este síndrome tenía desbalance nutricional, que ocasionaba la acumulación de líquidos, grasas y minerales, y esto provocaba un desarrollo inadecuado en el cerebro, retraso mental y características físicas propias del SD. Por lo cual propuso un tratamiento para niños con SD, donde introdujo la serie “U”, que consistía en una preparación formada por 50 drogas, entre las que se encontraban hormonas, vitaminas, minerales, antihistamínicos y enzimas. Según Turkel, los resultados fueron asombrosos: ya que los niños mejoraban no sólo en su capacidad intelectual sino también en su aspecto físico, por ejemplo, los dedos meñiques corregían su curvatura. Sin embargo, no se logró comprobar si estos resultados eran verídicos. Actualmente ya no se utiliza este tratamiento ni se recomienda.
- ❖ Suplementos de 5 Hidroxitriptófano. En el año de 1965 se comprobó que las personas Down tenían un nivel de serotonina (neurotransmisor) inferior en comparación con las que no tenían este síndrome, razón por la cual Bezelton y sus colaboradores iniciaron un tratamiento con un grupo de niños Down con 5 Hidroxitriptófano (5-HTP), que era un precursor de la serotonina. Los resultados 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. Sin embargo no se encontraron pruebas que aseguren que este tratamiento fue favorecedor.
- ❖ Terapia celular. El Doctor F. Schmidt inyectó células orgánicas de fetos de cordero a niños con síndrome de Down, ya que se pensaba que el material celular era absorbido por los órganos correspondientes del niño,

produciendo una mejora. No se comprobó que este tratamiento fuera fiable ya que podía ponerse en peligro la vida de los niños al ocasionar reacciones de rechazo severas.

- ❖ Cirugía plástica. Principalmente en Europa se efectuó cirugía plástica para corregir aspectos físicos característicos del síndrome Down, donde se reducía el tamaño de la lengua, se aumentaba la nariz, se corregía el epicanto, los labios y la barbilla, se esperaba que con la cirugía existiera un incremento en la autoestima y aceptación de la sociedad. Sin embargo no se efectuaron evaluaciones del desarrollo del niño ni antes, ni después de la cirugía (Ortega, 1997, pp. 75-79).

Con la realización de la cirugía se pretendía corregir las características físicas propias del SD, cirugía que se pensaba ayudaría a los padres a aceptar con mayor facilidad a su hijo. Ya que en ocasiones, el nacimiento de un hijo con este síndrome constituye un duelo para los padres y la familia. El proceso de elaboración<sup>5</sup> para dicho duelo suele ser largo y doloroso.

Por su parte Jasso, explica otros tratamientos médicos que se emplearon para tratar de curar las deficiencias intelectuales y motoras que resentaban los niños con SD, fueron los siguientes.

- ❖ Terapéutica con uroantígenos. Consistía en obtener una o varias muestras de la orina de las personas con síndrome Down, a la que una vez centrifugada se realizaba un procedimiento desconocido, para finalmente preparar una vacuna, que se administraba en diferentes concentraciones periódicamente. Sin embargo no se mostró su utilidad.

---

<sup>5</sup> Algunos padres ante la noticia de que su hijo tiene SD se ven muy afectados no sólo por el diagnóstico; sino además por toda una serie de sentimientos hacia la pérdida del hijo deseado produciendo una ruptura con las fantasías que se habían elaborado respecto de su hijo. Esto supone el inicio de un proceso de duelo por la pérdida. Lo que implica un proceso que se conoce como elaboración: "...pues supone la desvinculación del hijo ideal con el hijo real y esto, en la mayoría de los casos, genera un sentimiento de culpabilidad. Tal situación con mucha frecuencia, hace que surjan sentimientos de culpabilidad en los padres, culpándose mutuamente por la incapacidad de su hijo, culpando a Dios por haberles mandado un hijo así, culpando a la vida, a los médicos, al destino, etc., produciendo problemas conyugales e inclusive familiares" (Cornejo, 2012, p. 14).

- ❖ Estracción de la glándula hipófisis. Ésta se encuentra localizada en el cerebro, y se caracteriza por ser el sitio en donde se producen hormonas que a su vez tienen como función estimular otras glándulas del propio organismo. En personas Down, se administraban extractos de la glándula hipófisis, sin embargo, no hay evidencia que demuestre que la aplicación de este extracto era útil.
- ❖ Vitaminas. Se demostró que con la administración de la vitamina E o de la B6, no existía ninguna mejora en el desempeño intelectual de los niños. Con la terapia básica, que consistía en combinaciones de vitaminas, hormonas, enzimas, minerales y otros, de igual manera no se demostró ningún efecto importante (1991, pp. 199-201).

Las investigaciones que se han desarrollado a lo largo de los años sobre el SD, han demostrado que no es una enfermedad, y por lo tanto no se puede curar. Sin embargo, con una atención oportuna y adecuada se puede potenciar y mejorar las condiciones de vida de niños que presentan SD.

De hecho, es a partir de 1965 que la delegación de Mongolia solicitó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) que el nombre de mongolismo para referir esta discapacidad se modificara, lo que se logró a partir de los avances de la ciencia que permitieron entender que no se trataba de una regresión a un estado más primitivo como lo pensó John Langdon Down, sino que era una alteración de carácter genético que Lejeune, Gautrier y Turpin pudieron ubicar como una anomalía cromosómica (Ortega, 1997, p. 14).

## 2.2. Etiología

Como ya se indicó al cierre del apartado anterior, el SD es una alteración genética producida por la presencia de un cromosoma de más en el par 21. Existe posibles causas que tratan de dar una explicación del porqué nace un bebé con SD, sin embargo, "...no se ha podido demostrar de manera concluyente ninguna de ellas" (Ortega, 1997, p. 31). Estas causas son las siguientes

1. La edad de la madre al momento de embarazarse, de 35 años o más y siendo esta primeriza existen mayores posibilidades de que nazca un niño que presente SD.

Este posible factor de riesgo se puede ocasionar porque las mujeres "...nacemos con un número determinado de células germinales, las cuales han de esperar en turno varios años para ser liberadas y fecundadas. Estas células se hacen viejas esperando en los ovarios su liberación" (Ortega, 1997, p. 31), por esta razón es más fácil que sufran accidentes en sus cromosomas.

2. Sin embargo, la otra posible causa, no tiene que ver con que la madre sea mayor, "...en algunos informes se afirma que hasta el 75% de los niños con este trastorno han nacido de madres menores de 35 años" (Ortega, 1997, p.31). En tales informes se menciona que esto puede ocurrir porque se da un "...accidente cromosómico, llamado *no disyunción*, puede originarse en el espermatozoide y causar el síndrome de Down, debido a la presencia de genes débiles en algunas personas" (Ortega, 1997, p. 32).

En el siguiente cuadro podemos observar la frecuencia del SD en relación con la edad materna.

<i>Edad materna</i>	<i>Frecuencia del</i>
<i>años</i>	<i>síndrome de Down</i>
Menos de 30	1 en 1500
30 a 34	1 en 750
35 a 39	1 en 280
40 a 44	1 en 130
45 o más	1 en 65

(Ortega, 1997, p. 39)

“Es importante destacar un factor que se ha observado con frecuencia: [en el nacimiento de un bebé con SD...] la edad de la madre al momento de embarazarse” (Ortega, 1997, p. 31), sin embargo, fuera de esta relación este síndrome aparece al azar, no se presenta porque los padres hayan hecho algo mal antes o durante el embarazo, simplemente el bebé nace presentando SD.

Cunningham, señala que el SD,

“...no fue causado por nada que hubiese ocurrido durante el embarazo. El proceso empezó cuando el óvulo o el espermatozoide estaban en fase de producción o justo después de que el óvulo fuese fecundado por el espermatozoide, formando una célula huevo y ésta empezase a dividirse y crecer [...], durante la producción del espermatozoide o del óvulo, o en la primera división del huevo fecundado, aparece un cromosoma de más (1999, p. 69).

Esto implica entender que todo nuestro cuerpo se compone de distintos tipos de células que conforman la piel, la sangre, los nervios, etcétera. Células que normalmente están integradas por 46 cromosomas que se agrupan en 23 pares. Estas células “...se juntan para producir las distintas partes del cuerpo: los huesos y el cráneo, los músculos, el corazón, el hígado, los riñones, etc.” (Cunningham, 1999, p. 70), en un organismo donde no hay presencia de SD, estas partes encajan y funcionan bien. Este proceso de desarrollo es gracias al trabajo de los

cromosomas. Si algo se llega a alterar en este proceso, como un cromosoma extra, el desarrollo de la persona será distinto (Cunningham, 1999, p. 70).

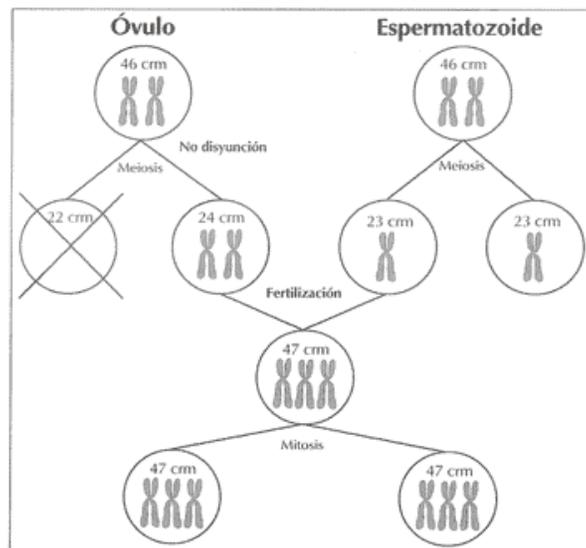
Cabe señalar que un cromosoma está formado por genes que se han unido entre sí, éstos son la unidad principal para la transmisión de las características hereditarias que ha de pasar a los hijos. Un cromosoma:

...tiene la forma de "x", ya que consta de dos brazos llamados cromátides, unidos entre sí en un punto (centrómero). Los cromosomas de cada uno de los padres están formados por miles de genes; cada gen lleva un código o lenguaje incompleto y al unirse con su similar del otro padre proporcionan la información requerida para formar un mensaje genético, que es necesario para determinar todas las características del nuevo ser. [Estas características pueden ser el color de cabello, color de ojos, color de piel, forma de la nariz, forma de la boca, el sexo, etcétera...] (Ortega, 1997, p. 17).

Sin embargo, en ocasiones los cromosomas de un par no se separan y se quedan pegados. Esto se llama no-disyunción, porque los dos cromosomas no logran separarse. Entonces el óvulo o el espermatozoide tendrán 24 cromosomas en vez de 23. Cuando esta célula se une con otra, formará un huevo fecundado que tendrá 47 cromosomas en lugar de 46 (Cunningham, 1999, p. 76).

Sin embargo, en ocasiones ocurre que la división y separación de los cromosomas de un par no se realiza correctamente, es decir, una de las parejas de cromosomas (en caso del SD, la pareja 21) no se separa sino que los dos cromosomas 21 permanecen unidos y se quedan en una de las células (óvulo o espermatozoide) divididas. Esto se llama no-disyunción (Fundación Iberoamericana Down 21, 2001, párr. 20).

### Esquema de la no-disyunción



(Fundación Iberoamericana Down 21, 2001, p. 1)

En el proceso de la no-disyunción los cromosomas no logran separarse. Entonces el óvulo o el espermatozoide tendrán 24 cromosomas en vez de 23. Cuando esta célula se une con otra, formará un huevo fecundado que tendrá 47 cromosomas en lugar de 46 (Cunningham, 1999, p. 76).

### 2.3. Tipología de la trisomía

De acuerdo con Valdespino la discapacidad intelectual: "...comprende a una categoría de personas que tienen en común un limitado desarrollo psicomotor, cognitivo y de lenguaje, que se traduce en dificultades en el desarrollo de habilidades socio-adaptativas, psicomotoras [...], habilidades del pensamiento y por ende en el aprendizaje" (2010, p.11).

Dentro de la categoría anteriormente mencionada se encuentra el síndrome de Down" (Valdespino, 2010, p. 11), siendo este una alteración genética originada por la existencia de tres cromosomas, en lugar de dos en el par 21, lo que lleva a que los sujetos con SD en lugar de tener 46 cromosomas posean 47.

Se entiende por Síndrome: "...una estructura fenotípica que reúne las manifestaciones o fenómenos de la alteración de un sistema, sin ser característicos de una causa en particular" (Reverend, 2000, p. 1). El síndrome se origina cuando existe una alteración a nivel genético que afecta el desarrollo de la persona que lo presenta en relación con lo que puede o no lograr, ya que determina el funcionamiento psicomotor y cognitivo.

Cabe señalar, que se han detectado tres tipos de alteraciones genéticas. Éstos son los siguientes:

- ❖ Trisomía 21 regular "...en esta trisomía todas las células de los pacientes afectados poseen 47 cromosomas en virtud de que tienen un cromosoma de más en el par 21" (Jasso, 1991, p. 31). Esto se produce cuando el padre o la madre aporta al bebé dos cromosomas número 21, en lugar de uno, a través del óvulo o del espermatozoide, y al momento de dividirse las células reproductoras "...en vez de ir un solo cromosoma al par 21, van los dos en una sola célula" (Jasso, 1991, p. 31).

Cabe mencionar que no se ha podido encontrar la causa que produce esta trisomía regular, si bien, se piensa "...que ha sido por puro azar [o debido...] a una inadecuada distribución de los cromosomas del par 21 ya sea del óvulo o del espermatozoide" (Jasso, 1991, p. 31).

- ❖ Trisomía 21 con mosaicismo, si bien no es el más común ya que aproximadamente el 4% de las personas con SD, son producto de dicho mosaicismo. Esto se produce:

...de un error de distribución de los cromosomas producido en la segunda división celular, o quizá en el tercera o cuarta, o quinta divisiones [...] a partir del momento de la fecundación y al iniciarse la división celular para formar 4 células hijas, una de las cuatro células tiene 3 cromosomas 21, dos células más tienen dos cromosomas 21 (células normales) y la cuarta célula solo contiene un cromosoma. Esta última célula (con un solo cromosoma 21 y por lo tanto con un total de 45 cromosomas) morirá, y de esta manera el embrión se desarrollará con una mezcla (o mosaico) de células normales que

contendrán 46 cromosomas y otra proporción de células con 47 cromosomas (Jasso, 1991, p. 34).

- ❖ Trisomía por translocación, ésta se debe a la presencia de una parte extra, más que a la totalidad del cromosoma 21. Esto ocurre cuando las pequeñas porciones de la parte superior del cromosoma 21 y otro cromosoma 13, 14 o 15 se separan y las dos porciones restantes se unen entre sí por sus extremos. Según Jasso tal Translocación:

...se produce [por...] una ruptura o fractura de una parte del cromosoma 21 así como de otra más de un cromosoma diferente al 21 (frecuentemente en los pares 13, 14 y 15), de manera tal que la unión de los fragmentos provenientes del cromosoma 21 con los del 13, 14 y 15, forman un cromosoma extra (1991, p. 36).

Trisomía que se puede tratar de un error aislado, producto de la malformación del óvulo o del espermatozoide que da origen al huevo o cigoto.

#### **2.4. Características físicas, médicas y cognitivas**

En general independientemente del tipo de trisomía que se trate, las características de los niños con SD son muy similares, de ahí que Ortega indique que éstas son:

- ❖ Durante el embarazo, los bebés presentan muy poco movimiento y éste inicia tardíamente.
- ❖ El parto es muy prolongado, debido a la forma de la cabeza, son niños muy pequeños, con un peso por debajo de lo normal.
- ❖ Los bebés al momento de nacer, presentan dificultades para respirar, la piel tiene un tinte azulado, su llanto es débil y se mueven muy poco ya que los músculos son flácidos (hipotónicos).
- ❖ La cabeza del bebé es más pequeña y se ve ancha y aplanada.
- ❖ Su cabello es fino, lacio y en ocasiones escaso.

- ❖ Las cejas y las pestañas son escasas y cortas.
- ❖ Los ojos tienen una inclinación hacia arriba y hacia fuera. Es frecuente en estos niños la miopía y las cataratas.
- ❖ La nariz es pequeña y achatada. El puente se va aplanando porque los huesos no se desarrollan por completo. La mucosa es gruesa y con frecuencia presentan escurrimiento nasal. Los orificios de la nariz se dirigen hacia adelante.
- ❖ La cara tiene un aspecto plano, porque el puente de la nariz suele ser más bajo y los pómulos altos.
- ❖ Las orejas suelen ser pequeñas y están más debajo de lo normal en relación con niños sin alteraciones cromosómicas.
- ❖ Los labios en los recién nacidos son bastante delgados. Posteriormente los labios son gruesos, secos y con fisuras. La boca es pequeña, el paladar alto.
- ❖ Las manos son anchas y blandas.
- ❖ Los dedos son pequeños y anchos, principalmente, el pulgar y el meñique.
- ❖ La lengua de forma redondeada, también parece más grande y en algunos casos sale de la boca, presenta fisuras y las papilas gustativas están crecidas. Con el paso de los años adquiere una textura parecida a un mapa, por eso se llama lengua geográfica.
- ❖ El babeo es un problema común.
- ❖ La voz es gutural y grave, por la hipotonía de las cuerdas vocales; esto origina que tengan problemas de fluidez y articulación en el lenguaje.
- ❖ Cuello. Su apariencia en la mayoría de los casos es corta y ancha, puede tener pliegues sobre la nuca, que da la impresión de que la cabeza está unida al tronco (1997, pp. 49-54).

Como ya se indicó el SD es el resultado de una alteración en el cromosoma 21, el que "...añade información genética extra que afecta la progresión normal de crecimiento y desarrollo. Si los genes en exceso hubiesen sido de otro cromosoma, el resultado sería un niño con una serie de características distintas, un síndrome

distinto” (Cunningham, 1999, p. 97). Los niños que presentan SD, tienen un parecido material genético, razón por la cual, comparten características físicas similares.

En cuanto a las características médicas, recuperaré las que presenta Cunningham, que de manera amplia indica, las siguientes:

- ❖ Obstrucción de las vías respiratorias altas. Los niños tienen dificultad para inhalar el aire hasta los pulmones porque las vías respiratorias situadas detrás de la nariz y de la lengua pueden ser estrechas, y puede llegar a bloquearse u obstruirse parcialmente a causa de las amígdalas [...] o la lengua hipotónica.
- ❖ El oído, un efecto del tamaño reducido del cráneo es que los canales auditivos externos y las cámaras auditivas son pequeños. Esto significa que también se pueden bloquear causando sordera temporal.
- ❖ Crecimiento. Debido al menor desarrollo del cráneo, el niño y el adulto joven con el síndrome de Down parecen más jóvenes. Esta impresión se produce por el crecimiento lento del esqueleto y del cuerpo, y por la baja estatura.
- ❖ La circulación. Si el sistema circulatorio es menos eficiente de lo normal, se pueden generar algunas consecuencias. Este sistema transporta energía y comida al cuerpo por vía de la sangre. Si el cuerpo no consigue estos elementos en cantidades suficientes, se puede esperar una menor actividad [...] y posiblemente algunos efectos en el crecimiento y desarrollo.
- ❖ El aparato digestivo, la mayoría de los niños con SD tienen un aparato digestivo estructuralmente normal. [Sin embargo, existen casos] que tendrán bloqueos en el tubo que va al estómago o, con más frecuencia, en el duodeno (atresia duodenal congénita). Si se producen estos bloqueos, el niño [vomitará] la mayoría de las veces que se le da de comer (1999, pp. 104-118).

En el libro *Programa español de la salud para personas con síndrome de Down*, se indican las siguientes características médicas:

- ❖ Corazón. Aproximadamente un 50% de los niños con síndrome de Down presentan cardiopatía congénita. La alteración más común son los defectos de la pared auriculoventricular. Es importante tener en cuenta que puede haber defectos graves sin que se aprecien soplos cardíacos.

- ❖ Vías respiratorias. El asma, el ronquido y el síndrome de apnea obstructiva del sueño (SAOS) son problemas frecuentes que pueden pasar desapercibidos y por consiguiente no tratados adecuadamente.
- ❖ Función digestiva Las personas con síndrome de Down pueden tener problemas con la alimentación desde el nacimiento; es preciso [...] se cuide este aspecto, recurriendo, si es preciso, a profesionales especializados en nutrición. A lo largo de la vida pueden aparecer otros problemas que, aunque en la mayor parte de los casos son competencia del médico de familia, pueden generar necesidad de consulta con el especialista en aparato digestivo.
- ❖ Estreñimiento: El estreñimiento es un hallazgo frecuente en personas con síndrome de Down y se relaciona con el tipo de alimentación y la hipotonía muscular.
- ❖ Ojos y visión El 75% de las personas con síndrome de Down presentan problemas oculares. Los más frecuentes son la refracción, miopía e hipermetropía y/o el estrabismo, que pueden presentarse desde muy temprano. (Down España, 2011, pp. 39-45).

Por su parte Ortega, señala, las siguientes características médicas:

- ❖ La piel, en las personas con SD, es muy delicada, y tiende a resecaarse e irritarse, sobre todo, en los codos, rodillas, manos, glúteos, boca, etcétera.
- ❖ Los ojos. En los niños con SD, es muy frecuente la obstrucción del conducto lagrimal, que evita el drenaje normal de las lágrimas y produce un constante lagrimeo que termina por irritar la piel del parpado inferior.
- ❖ Obesidad. Es frecuente que los niños con SD, padezcan obesidad, esto ocurre debido a que disfrutan comer, especialmente si se trata de carbohidratos y grasas, asimismo, por la poca actividad física que realizan durante el día.
- ❖ Nariz, una de las características del niño con SD, es la estrechez de los conductos nasales, esto propicia con frecuencia la obstrucción por secreción mucosa. El escurrimiento nasal es común por lo que constantemente el moco se seca y forma un anillo alrededor de los orificios nasales, que pueden infectarse y originar severas infecciones de vías respiratorias altas.

- ❖ La obstrucción y escurrimiento nasal, obligan al niño con SD a respirar por la boca, lo que dificulta el desarrollo del habla, reseca la mucosa oral, favorece las infecciones respiratorias e irita la piel haciéndola más susceptible a infectarse (1997, pp. 97-101).

El SD, lleva asociado un conjunto de problemas médicos que deben ser tratados adecuadamente para que exista una mayor esperanza y calidad de vida en los niños que lo presentan. Su esperanza de vida "...ha mejorado substancialmente por el uso de [...] mejores recursos terapéuticos; vigilancia más intencionada de sus problemas; anticipación a las enfermedades que los aquejan o identificación temprana de las mismas" (Jasso, 1991, p. 96). Los niños que presentan SD, pueden llegar a vivir hasta los 60 años, sin embargo, "...en cualquier edad, el cuidado y la vigilancia médica [...] representa un reto constante para el médico" (Jasso, 1991, p. 96).

Los niños con SD tienen una capacidad que es inferior al promedio, por lo tanto, su desarrollo es más lento, sus ritmos de aprendizaje son diferentes en aspectos cognitivos (memoria, atención, lenguaje, etc.). De manera amplia señalaré las características cognitivas de las personas con SD expuestas por las profesoras Troncoso y Mercedes, las cuales con las siguientes:

- ❖ Tienen dificultades para trabajar solos, sin una atención directa e individual.
- ❖ Tienen problemas de percepción auditiva: no logran entender adecuadamente todos los sonidos, procesan mal la información auditiva, razón por la cual responden mal a las órdenes verbales que se les indica.
- ❖ Tienen dificultades para seguir instrucciones dadas en grupo.
- ❖ Tienen poca memoria auditiva secuencial, lo que le impide grabar y retener varias órdenes seguidas, por lo que es necesario asegurarse de que han sido entendidas por los alumnos.
- ❖ Tienen dificultades para el lenguaje expresivo y para dar respuestas verbales.

- ❖ Presentan problemas de motricidad gruesa y fina
- ❖ No aceptan los cambios rápidos de las actividades, debido a que no comprenden el porqué de iniciar un nuevo ejercicio si no han concluido el anterior.
- ❖ La concentración dura poco tiempo.
- ❖ Se cansan con facilidad.
- ❖ En las actividades o juegos en equipo es común que el alumno este solo porque así lo elige.
- ❖ Se les dificulta comprender instrucciones, planificar estrategias y resolver problemas.
- ❖ Su edad social es más alta que la mental.
- ❖ Su aprendizaje se realiza a ritmo lento.
- ❖ Se fatigan rápidamente y su atención es dispersa.
- ❖ Su interés por la actividad en ocasiones es ausente o se sostiene por poco tiempo.
- ❖ Su curiosidad por conocer y explorar lo que lo rodea está limitada
- ❖ Presentan dificultades para recordar las actividades que ha realizado.
- ❖ No se les ocurre inventar o buscar situaciones nuevas.
- ❖ Pueden aprender mejor cuando tiene éxito en las actividades anteriores (2005, pp. 18-22).

Se deben tomar en cuenta las características cognitivas que presentan los niños con SD al momento de realizar alguna actividad o ejercicio escolar, en este caso el docente debe hablarles despacio y con claridad y de ser necesario repetir la instrucción más de una ocasión, y si aun así el alumno sigue sin comprender deberá mostrarle cómo hacer dicho ejercicio. Asimismo, el docente deberá ser muy persistente, paciente, motivador, y elaborar un programa individual para su alumno con SD, de acuerdo a sus necesidades, que le permitan avanzar a su propio ritmo y lograr el desarrollo de las habilidades de atención, observación, percepción, etcétera.

## 2.5. Diagnóstico

Cuando nace un bebé con SD pueden ser identificables algunas de las características físicas del síndrome, sin embargo, hay ocasiones en que éstas pudieran no ser evidentes. De ahí que para afirmar que un bebé tiene SD es necesario detectar la presencia de una copia extra del cromosoma 21. El método más empleado para realizar este estudio es el cariotipo, el que implica elaborar una:

...fotografía de los cromosomas ya ordenados para su estudio, de mayor a menor, según el sitio del centrómero (metacéntrico, submetacéntrico y acrocéntrico) y en parejas, uno heredado del padre y otro de la madre. También se llama mapa cromosómico [este estudio utiliza...] normalmente [...] los glóbulos blancos, los cuales se toman mediante una pequeña muestra de sangre, se cultivan en un medio adecuado para que puedan reproducirse y cuando estas células se encuentran en metafase [...] se agrega una sustancia llamada *colquicina*, con el fin de detener la reproducción. Después se hace que la célula se rompa agregándole una solución rica en sal, se colorean los cromosomas [...] luego se fotografían y una vez obtenida la foto, se recortan cada uno de ellos para agruparlos de acuerdo con el tamaño de sus brazos y con el sitio de unión de éstos (centrómero) (Ortega, 1997, p. 23).

En un cariotipo donde no hay presencia de SD se observarán 46 cromosomas que se agruparán en 23 pares. Por el contrario si el producto tiene este síndrome se observará un error en el cromosoma del par 21. El error consistirá en la presencia de una tercera copia en este cromosoma. Este diagnóstico se puede realizar antes del nacimiento del bebé o después de éste.

Además del cariotipo, existen otras pruebas que pueden realizarse antes del nacimiento del bebé. Éstas son las siguientes:

- ❖ Amniocentesis. Esta prueba debe realizarse después de la semana 15 de gestación, y Consiste en el análisis de una pequeña muestra del líquido amniótico que rodea al feto, extraída mediante una punción abdominal dirigida

por ecografía. Es la prueba de confirmación prenatal más común para diagnosticar el SD (Corretger, Serés, Casaldáliga y Trias, 2005, p. 13).

- ❖ Muestreo de los vellos coriónicos. Esta prueba tiene 99% de efectividad y no supone riesgos, consiste en la extracción de un tejido de la placenta o del cordón umbilical, una prueba que se debe realizar entre la octava y la décima semana de gestación (Corretger *et al.*, 2005, p. 13).
- ❖ Cordocentesis. Es un método que consiste en la punción del condón umbilical a través de la pared abdominal de la madre para la obtención de sangre fetal. Cabe mencionar que su riesgo de pérdida fetal es alto “...situado en 3% cuando la punción se realiza en un centro experimentado. No se recomienda realizar esta prueba antes de las 20 semanas de gestación” (Corretger *et al.*, 2005, p. 13).
- ❖ Diagnóstico prenatal ecográfico. Algunos indicadores ecográficos pueden indicarnos que el feto puede tener SD, uno de estos indicadores es el “...pliegue o translucencia nucal. Se considera que un feto tiene un pliegue engrosado cuando la medición de la distancia entre la piel de la nuca y el hueso supera el porcentaje de 95%” (Corretger *et al.*, 2005, p. 14) para saber si el feto podría tener SD también se puede observar la ausencia de la nariz fetal, es decir, “...si el hueso no está formado a las 12 semanas, es más probable que se trate de un feto con SD” (Corretger *et al.*, 2005, p. 14). Por esta razón se recomienda hacer la evaluación alrededor de la semana 12 de gestación.

Como se puede leer hay pruebas que permiten saber si el bebé tiene SD antes de nacer, lo que posibilita el decidir si se tiene o no el producto, una decisión que tiene implicaciones morales y éticas.

## 2.6. Tratamiento

Los niños con SD, presentan características físicas, cognitivas y médicas que influyen en que su desarrollo sea más tardío en relación con los niños que no lo presentan. Razón por la que es indispensable que estos niños reciban un tratamiento para atender sus dificultades y enfermedades. Estos tratamientos deben comenzar desde los primeros años de vida, enfocándose en aspectos del desarrollo afectivo, social, de lenguaje, etc., esto les permitirá mejorar su esperanza y calidad de vida.

Un tratamiento que debe recibir un niño con SD, el cual le permitirá mejorar el desarrollo del lenguaje, es el de logopedia. Este tratamiento "...busca eliminar o compensar las alteraciones lingüísticas y de la comunicación que se dan en las personas con síndrome de Down (alteraciones en la articulación de las palabras, falta de fluidez verbal, etc.) (Madrigal, 2004, p. 32). El logopeda será el encargado de elaborar y llevar "...a cabo [un] programa de rehabilitación, siguiendo las terapéuticas marcadas por el médico foniatra, que es el profesional que hace el diagnóstico de los problemas del habla (Madrigal, 2004, p. 33). El logopeda es el profesional que se ocupa del diagnóstico y tratamiento de los trastornos que afectan al lenguaje, la voz y el habla.

Una técnica de la logopedia es la intervención sobre el lenguaje oral, que contempla una diversidad de contenidos. Estos contenidos son los siguientes:

1. Relajación global, inhibición de los reflejos, control de posiciones y movimientos globales del cuerpo.
2. Tratamiento de los trastornos de los órganos de la alimentación: control de la deglución, masticación y babeo.
3. Tratamiento de los trastornos motores del habla: control de respiración y la voz, movimientos bucoarticulatorios y producción de los fonemas.
4. Desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje: adquisición de vocabulario, desarrollo morfosintáctico y desarrollo de habilidades pragmáticas (interacción, comunicación, conversación...) (Basil. En: Marchesi, Coll y Palacios, 2012, p. 318).

Otro tratamiento consiste en el autocuidado del niño con SD. Que se pueden considerar los siguientes:

1. Higiene corporal. Es necesario crear hábitos de higiene en los niños con SD, por ejemplo: enseñarles la importancia de bañarse; de lavar sus manos antes después de comer e ir al baño; de limpiar su cara, de tener limpias sus uñas de sonarse la nariz, etc., esto les permitirá, darse cuenta de lo importante que es estar aseados (Down España, 2011, p. 58).

2. Cuidado dental. Es importante, en los niños con SD "...mantener la salud bucal, [para evitar, en el momento de comer...] molestias desagradables que originan el sufrimiento del niño y el desequilibrio emocional de los padres por no saber qué hacer ante esta situación (Ortega, 1997, p. 105).

Para conservar la salud bucal, es necesario que desde pequeño el niño participe "...en la medida de sus posibilidades, en su higiene bucal, ya que así lo hará cada vez mejor" (Ortega, 1997, p. 110). Este tratamiento deberá crear hábitos en él, como por ejemplo: el cepillado de sus dientes tres veces al día, el uso del hilo dental y consumir alimentos saludables y disminuir el azúcar.

Se recomienda que desde los primeros meses de vida, antes de que salgan los primeros dientes, los padres lleven a su bebé con un especialista, para que éste les explique qué cuidados se requieren en la salud bucal y la importancia de que periódicamente asistan a consulta dental. En la primera consulta del niño con SD, el especialista debe realizar un historial médico, para establecer el diagnóstico y los cuidados que se deben tener; un examen oral, para conocer el estado de salud del niño, realizando un plan de tratamiento; y dar consejos a los padres de cuidados de la higiene bucal y la dieta que deben seguir (Ortega, 1997, p. 112), "Es reconocido [...] el importante papel que la profesión dental desempeña en la rehabilitación de los niños con [SD]. El odontopediatra tiene conocimiento sobre las limitaciones que

afectan a los niños y las diversas precauciones y técnicas requeridas para tratarlos” (Ortega, 1997, p. 112).

3. Vestirse. Los niño con SD, aprenderán a vestirse por sí mismos, siempre y cuando sus padres les permitan elegir su vestimenta, y fomenten en ellos el hábito de ordenar su ropa en su *closet*. Su vestimenta tiene que “...ser cómoda y se debe (*sic*) de atender sus [...] preferencias a la hora de vestirlos y/o comprar ropa, esto les ayudara (*sic*) a sentirse orgullosos, seguros de sí mismos, importantes y con más interés intentarían (*sic*) vestirse solos y correctamente” (Vega y Ayala, 2006, p. 46).

4. Actividad física es “...fundamental para activar gran parte de las funciones de nuestro organismo, circulación, respiración. Sabemos que junto a una alimentación sana son los dos factores que pueden evitar la obesidad. [...] también ayuda a vencer el estreñimiento, favorece la oxigenación...” (Down España, 2011, p. 58). Las actividades físicas que pueden realizar los niños con SD, son: natación, fútbol, bailar, entre otras, estas actividades les permitirán llevar una vida más activa y saludable.

5. Alimentación. Para evitar la obesidad en los niños con SD, es necesario que lleven una dieta, creando en los niños hábitos saludables, por ejemplo: comer verduras, frutas, fibras, etc., y evitar la comida chatarra y el exceso de azúcar en los alimentos,

Es importante que antes de iniciar un tratamiento con un niño o bebé con SD, se hagan observaciones para obtener información acerca del niño, para identificar el tipo de tratamiento que se le debe proporcionar y con qué prioridad, ya sea alimenticio, actividad física, cuidado dental, entre otros.

Dentro de la intervención educativa, se ha observado que la estimulación temprana, es un tratamiento, donde se han obtenido resultados favorables en el desarrollo, social, cognitivo, motor y de lenguaje de los niños con SD, dicho tratamiento está

orientado a los seis primeros años de vida, principalmente en los dos primeros, donde el sistema nervioso presenta un alto grado de plasticidad por lo que resulta útil para potenciar sus habilidades.

## **2.7. Intervención educativa**

El punto de partida de toda intervención educativa, debe ser el realizar una evaluación que permita identificar las necesidades básicas de aprendizaje y las BAP. Asimismo, "...determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de las diferentes áreas del currículo escolar" (García *et al.*, 2009, p. 99). Dicha evaluación permitirá que el evaluador visualice la manera más adecuada de organizar y planear la intervención educativa. Sin embargo, cuando la problemática resulta ser compleja los especialistas del grupo interdisciplinario de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) deben realizar una evaluación psicopedagógica para recoger y analizar la "...información relevante de la situación de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación planteada" (Colomer, Masot y Navarro. En: Sánchez-Cano y Bonals, 2005, p.14).

Evaluación psicopedagógica, que se "...concibe como un proceso que aporte información útil, principalmente a los profesores [...] quienes podrán orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos (García *et al.*, 2009, p. 89); y que tiene como finalidad "...ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa (García *et al.*, 2009, p. 89). Evaluación que sirve para recopilar información sobre:

- ❖ Los datos generales del educando: nombre, edad, fecha de nacimiento, tipo de escuela a la que asiste, nivel y grado que cursa, Así como los datos de los padres

(domicilio, nombre, edad, escolaridad y ocupación), información que permitirá conocer al niño y a sus padres.

- ❖ Los motivos de la evaluación, donde se debe mencionar con precisión la razón por la que se ha de realizar la evaluación al educando, así como la(s) persona(s) o institución que la solicitó. Además se debe indicar que acciones han realizado el docente regular para apoyar el trabajo escolar del niño, ya que esto permitirá identificar el tipo de instrumentos convenientes para ser aplicados.
- ❖ La apariencia física del educando, registrando los rasgos físicos del alumno (estatura, peso, color y textura de la piel, etcétera), ya que éstos pueden ser indicadores sobre el tipo de alimentación que recibe, el cuidado que se tiene de su persona, la atención que recibe de su familia, lo que permitirá tener una imagen global del alumno.
- ❖ La conducta durante la evaluación, donde se reportarán sus actitudes, el interés y la cooperación que él mostró ante las tareas asignadas; y de igual manera el compromiso de los padres.
- ❖ Los antecedentes del desarrollo, que consiste en conocer las condiciones en las que se dio el embarazo, el desarrollo motor del niño en las distintas etapas, es conveniente que en este apartado se incluya información sobre el ambiente familiar (nombre y edad de las personas que integran la familia, tipo de relación que establecen con el niño). Todo ello para conocer el contexto en que se desenvuelve el niño.
- ❖ La historia escolar, donde se describirá la edad en la que inició su vida escolar, el tipo de escuela o escuelas a las que ha asistido, sus dificultades o logros y el tipo de relación que establece con sus docentes y compañeros (García *et al.*, 2009, p. 89).

Evaluación que ha de servir para determinar los ajustes razonables que orientarán las acciones educativas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y eliminar las BAP de los alumnos que buscan ser incluidos en las aulas regulares, ya que tiene como finalidad ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades e intereses del alumno que se está evaluando (García *et al.*, 2009, p. 89).

Ajustes razonables que implican, que se lleven a cabo:

...las medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a sus necesidades particulares como estrategia de accesibilidad, para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad de oportunidades (SEP-AFSEDF, 2011, p.16).

En el caso de los niños con SD la finalidad de la educación "...es la misma que la educación general, es decir, el ofréceles al máximo de oportunidades y de asistencia para el desarrollo de sus facultades cognoscitivas y sociales específicas hasta el más alto grado posible" (Jasso, 1991, p. 125).

Claro está que el desarrollo de las áreas (cognitiva, motriz, de lenguaje y social) de la formación para niños que presentan SD, están relacionadas con la etapa escolar en la que se ubique al alumno y por los resultados que se obtengan en dicha evaluación. Para ello el trabajo del docente regular es fundamental, porque tiene que intervenir directamente con el educando, intervención en la que es indispensable el apoyo de los especialistas de las UDEEI, así como de los padres de familia, para no sobreprotegerlos o limitar sus alcances.

Es de gran utilidad que en el caso de los niños con SD, se les brinde una estimulación temprana, porque impacta el desarrollo cognitivo, motriz, social y de lenguaje a través de acciones e interacciones placenteras y lúdicas, sobre todo porque ésta se debe ofrecer desde el nacimiento hasta los seis años de edad de los niños. Es una etapa de la vida en la que el sistema nervioso presenta un alto grado de plasticidad<sup>6</sup>, por lo que resulta fundamental el potenciar al máximo todas las habilidades de los niños.

---

<sup>6</sup> "...la capacidad que tiene el sistema nervioso para responder y, sobre todo, para adaptarse a las modificaciones que sobrevienen en su entorno, sean cambios intrínsecos a su propio desarrollo, o cambios ambientales en el ambiente, incluidos los que poseen un carácter agresivo. Como sistema dispuesto y preparado para recibir toda la información sensorial, procesarla e integrarla, [...] capaz de generar respuestas y ejecutar funciones, [...] la plasticidad del sistema nervioso le permite adaptarse a las circunstancias que varían en uno u otro sentido [que...] se mide por su capacidad adaptativa, es decir, su capacidad para modificar su propia estructura, organización y funcionamiento" (Flórez, 2005, p. 132).

A través de esta estimulación, como indica Jasso se potencian: "...las estructuras físicas y psicológicas están en un periodo de máxima flexibilidad y moldeado, también en el de mayor receptividad a estímulos educativos" (1991, p. 126). La Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, la define como:

...un conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales (2005, p. 12).

Intervención que al igual que toda acción formativa debe estar adaptada al nivel de desarrollo de cada niño, de acuerdo a sus necesidades y dificultades; y no en las expectativas que se tienen de él. Ya sea por parte de sus padres, por parte de los centros escolares o por cualquier otra persona que pudiera estar involucrada en la formación del niño.

Lo ideal es que en esta estimulación temprana participen profesionales como: psicólogos, fisioterapeutas, logopedas, pedagogos y docentes de escuelas. Estos profesionales deben trabajar en colaboración, aportando propuestas o elaborando estrategias y ofreciendo apoyos, sobre todo pensando en las necesidades básicas de aprendizaje de los niños. Pensando que ha de favorecer la autonomía del niño, así como también ayudar a la familia en el impacto emocional proporcionándoles información adecuada del SD, para que puedan aclarar sus dudas.

Estimulación temprana, en la que se recomienda realizar actividades como el mostrar objetos de colores brillantes y llamativos procurando que el bebé los siga con la mirada; mover sus brazos y piernas de forma alternativa haciendo bicicleta, mientras se le canta una canción; hablarle siempre por su nombre para que establezca la relación de su nombre con su persona; esconder un juguete u objeto

enfrente del niño y animarlo a que lo encuentre; cantar y animarlo a que ejecute movimientos con las manos y la cabeza siguiendo el ritmo de la música; colocar al niño boca abajo o boca arriba, hacerle cosquillas en las plantas de sus pies con una pluma; colocar en las muñecas y en los tobillos del niño cascabeles, de forma que pueda asociar los sonidos con sus movimientos; realizar ejercicios con una pelota grande; hacer que el bebé siga objetos y los tome con las manos; leerle un cuento; hablarle mientras se le da de comer; colocarlo enfrente al espejo, y enseñarle los nombres de la parte de la cara y el cuerpo; ayudarlo a bajar y subir escaleras; entre muchas otras (Ortega, 1997, pp. 117-129).

Dichas actividades son importantes en el desarrollo de los niños con SD, ya que favorecen su imaginación e interés por explorar las cosas que lo rodean proporcionándole un ambiente enriquecedor y estimulante que potencie su autonomía personal e independencia (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 30).

En el caso del sistema educativo mexicano, esta estimulación temprana ofrece en la llamada educación lactante-maternal, un tipo de educación que:

...se comprende como el proceso de desarrollo y transformación de las capacidades de las niñas y los niños del nacimiento a los tres años de edad. Se lleva a cabo mediante una intervención planeada, sistemática y de calidad de los diferentes agentes educativos e instituciones que hacen vigentes los derechos de los niños y a su vez vigilan que los otros los respeten para que cada niño, independientemente de su contexto y características personales, tenga una vida plena y alcance un desarrollo integral (Programa nacional de..., *n.d.*, párr. 12).

Asimismo, la SEP: "...reconoce que los niños de 0 hasta los 3 años de edad, tienen capacidades que desarrollan o construyen a través de sus experiencias" (SEP, 2013, p. 65). Razón por la que se busca:

...desarrollar [en los niños o niñas] las capacidades que están relacionadas con la comunicación intencional, así como la expresión de sentimientos y emociones [favoreciendo las...] capacidades sociales para desarrollar la autonomía y las

interacciones con los demás [asimismo...] las capacidades que se relacionan con el proceso de autorregulación [entendidas como...] el llanto, los sentimientos propios, la comprensión de lo que piensan y las capacidades para actuar con propósitos definidos, planificar y dar sentido al desempeño propio (SEP, 2013, pp. 70-71).

Se trata de una educación en la que las instituciones deben facilitar los ambientes de aprendizaje adecuados donde desarrollen los niños y las niñas las: "...destrezas a su propio ritmo y tiempo, de acuerdo con sus posibilidades y su propia iniciativa [respetando su...] libertad de acción" (SEP, 2013, pp. 78-79), sobre todo cuando se trata de niños con SD.

Se trata de una educación en la que las instituciones deben facilitar los espacios adecuados donde desarrollen los niños y las niñas las: "...destrezas a su propio ritmo y tiempo, de acuerdo con sus posibilidades y su propia iniciativa [favoreciendo su...] libertad de acción y a la vez estimula la búsqueda que plantea retos" (SEP, 2013, pp. 78-79), sobre todo cuando se trata de niños con SD.

Posteriormente a la educación lactante-maternal, se inicia la educación preescolar un nivel educativo que hoy en día es parte de la educación básica de los niños mexicanos y en la que se busca ofrecer una formación orientada a trabajar ciertos estándares curriculares (SEP-AFSEDF, 2011, p.58), estos son:

1. Lenguaje y comunicación, que consiste en el lenguaje oral y escrito. En el lenguaje oral se requiere desarrollar ciertas competencias como por ejemplo, que el niño obtenga y comparta información mediante diversas formas de expresión oral; que utilice el lenguaje para regular su conducta en la interacción con los demás, que escuche y cuente relatos. En el lenguaje escrito, se requieren competencias que consisten en: la utilización de diversos textos por iniciativa propia; reconocimiento de las características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas y seleccionar, interpretar y recrear cuentos, leyendas o poemas.

2. Pensamiento matemático, teniendo como contenidos número, aquí el alumno debe desarrollar ciertas competencias como son la utilización de los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios del conteo; y resolver problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. Y forma, espacio y medida, el alumno desarrollara competencias que consisten en construir sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial; identificar regularidades en una secuencia, a partir de criterios de repetición, crecimiento y ordenamiento; Construir objetos y figuras geométricas tomando en cuenta sus características.
3. Exploración y conocimiento del mundo teniendo como contenido el mundo natural, la cultura y vida social, aquí se pretende desarrollar competencias en los alumnos que consisten en la observación de características relevantes de elementos del medio y fenómenos que ocurren en la naturaleza; buscar soluciones y respuestas a problemas sobre el mundo natural; y participar en acciones de cuidado de la naturaleza.
4. Desarrollo físico y salud, que consiste en la coordinación, fuerza y equilibrio, y promoción de la salud, aquí las competencias que se pretenden lograr son: mantener el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico; utilizar objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas; practicar medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella; y reconocimiento de situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad.
5. Desarrollo personal y social que consiste en la identidad personal y las relaciones interpersonales, que consiste en desarrollar competencias como son: reconocimiento de sus cualidades y capacidades; desarrollar su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros; actúa con mayor

confianza; y establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía.

6. Expresión y apreciación artísticas que consiste en la expresión y apreciación musical, expresión corporal y apreciación de la danza, expresión y apreciación visual y por último la expresión dramática y apreciación teatral que consiste en desarrollar competencias como son: comunicar las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha; expresar, por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música; conversar sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales; aceptar a sus compañeras y compañeros como son, y comprender que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos (SEP, 2011, pp. 39-86).

Al respecto es importante indicar que dentro de nuestro sistema educativo, el trabajo con un niño que presenta SD que ha sido incluido en la educación regular requiere de realizar los ajustes razonables que permitan y favorezcan su participación plena y el desarrollo de sus habilidades.

Es necesario que en las escuelas regulares, donde han sido incluidos niños con SD, se reconozca que es fundamental la participación y el apoyo de la familia, son ellos los que le dan sentido y continuidad a lo que se trabaja en la escuela. Por lo tanto la intervención educativa, se deben buscar las estrategias y recursos idóneos que den respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los educandos.

### **CAPÍTULO 3.**

## **LA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON ANGEL: UN NIÑO QUE PRESENTA SINDROME DE DOWN**

No hace mucho tiempo se pensaba que los niños con síndrome de Down no tenían las habilidades para poder aprender, por lo tanto, no se consideraba una necesidad el implementar estrategias para que adquirieran conocimientos como la lectura y escritura. Y si se llegaban a implementar estrategias tan sólo era para "...algunos casos excepcionales, de un modo muy costoso, con resultados pobres, alcanzando únicamente un nivel de lectura mecánica, sin comprensión y sin ninguna utilidad práctica para su vida" (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 108).

En el libro *Método integral para la adquisición de la lectura y escritura en niños con discapacidad intelectual*, se menciona que existen "...pocas referencias con relación a los métodos diseñados para los niños con discapacidad intelectual [y se pensaba...] que todos estos niños no podrían nunca lograr adquirir el complejo de conductas que se requieren para leer y escribir" (Valdespino, 2010, p. 7). De hecho:

Las personas con síndrome de Down poseen discapacidad intelectual. Ésta implica limitaciones significativas en su aprendizaje, en su inteligencia conceptual, en su capacidad para desempeñar autónomamente actividades de la vida diaria, en su habilidad para entender las expectativas sociales y el comportamiento de otros, y en su capacidad para comportarse socialmente (Álvarez *et al.*, 2005, p. 119).

Sin embargo, hay que reconocer que existen profesionales que tienen el compromiso de formar a los niños y niñas que presentan SD. Podemos mencionar a las Profesoras, María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro, quienes diseñaron un libro, al que titularon: *Síndrome de Down: Lectura y escritura*, un claro ejemplo del desarrollo de un trabajo en pro de este sector de la población. En ello

también tienen mucho que ver los padres familia, ya que ellos son los primeros en preocuparse de que sus hijos aprendan, “...existen grandes posibilidades de [lograrlo...], siempre y cuando se diseñen métodos adecuados que tomen en cuenta las dificultades intelectuales de estos niños” (Valdespino, 2010, p. 7), sobre todo para la enseñanza de la lectura y escritura dada la necesidad personal y social que esto implica. Un proceso que requiere que en las escuelas se hagan los ajustes razonables, es decir, que se lleven a cabo:

...las medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a sus necesidades particulares como estrategia de accesibilidad, para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad de oportunidades (SEP-AFSEDF, 2011, p.16).

Los niños y jóvenes con síndrome de Down pueden aprender a leer y escribir de una manera eficaz, siempre y cuando el docente emplee programas adecuados para su enseñanza, tomando como punto de partida el nivel de desarrollo que han alcanzado, base para lograr aprendizajes más elaborados. Para esto es necesario que el docente se informe acerca de cuáles son las bases de la lectura y escritura, y qué estrategias son las más adecuadas implementar en el aula.

Una de las instituciones que ha buscado ofrecer una educación a niños con este síndrome de Down es la Asociación Mexicana Pro-Niño Retardado (AMPRE A.C. por sus siglas, la que constituyo como Asociación Civil (AC) el 14 de mayo de 1960, con la clara intención de atender y ofrecer educación a personas con discapacidad intelectual (desde la niñez hasta la adultez. Contexto institucional y educativo en el que se ubica mi estudio de caso. Una investigación que se sustentó en un estudio de caso de tipo intervención-descriptivo, dado que:

...la intención no se limita a describir lo que acontece en una etapa del devenir del caso, sino además se ha de realizar un proceso de intervención en búsqueda por lograr ciertos objetivos que se plantea el investigador, siempre en beneficio del caso (Álvarez y Álvarez, ca. 2017, p. 39).

Este método orientó el proceso de mi investigación, en relación a comprender y describir cómo ha sido la experiencia educativa de un niño que presenta SD, asimismo, las observaciones me ayudaron a entender que Ángel, presentaba dificultades educativas, ya que a sus trece años de edad no sabía leer ni escribir. Esto me inquieto, ya que el logro de este proceso en los alumnos o alumnas “...representa un gran avance en su desarrollo porque descubre que puede comunicar sus pensamientos de diversas maneras: escribiendo, hablando y leyendo y con ellos aumenta su intención comunicativa” (Valdespino, 2010, p. 25). Posteriormente elabore una propuesta de intervención<sup>7</sup> para la enseñanza de la lectura y escritura tomando como base el libro de las Profesoras María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro.

### **3.1. Condiciones para la selección del caso**

A las alumnas de Opción de Campo de “Educación Inclusiva” de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional se nos requirió realizar prácticas académicas en alguna Institución que apoyarán la inclusión educativa de alumnos con problemas de aprendizaje, discapacidad o aptitudes sobresalientes; lugar donde realizaríamos una investigación orientada a elaborar una explicación del proceso de IE de un niño con alguna de dichas condiciones. Esto con la finalidad de que conociéramos de manera práctica, cómo es que se lleva a cabo dicho proceso educativo.

Para ello mi búsqueda de la institución la inicié a través de internet ubicando escuelas, centros o unidades responsables de llevar a cabo dicho proceso de inclusión educativa de niños con alguna de estas condiciones.

---

<sup>7</sup> “Una intervención es la participación en un asunto o situación que conociendo su realidad exige una respuesta profesional a cierta problemática. Consiste en delimitar que aspectos tienen la necesidad y son susceptibles a ser modificados, mediante la elaboración de un diagnóstico y una sucesiva planeación que nos llevarán a realizar la intervención para su posterior evaluación. Es un proceso metodológico con el fin de cambiar y mejorar una situación...” (Chunga, 2017, p. 20).

Al iniciarla me encontré con que había muchas fundaciones que apoyaban a niños con discapacidad, sin embargo, al llamar para pedir información no me contestaron y en las que sí lo hicieron, me dijeron que no estaba la persona responsable del área de servicio social.

Dado esta situación, mejor decidí contactar a una la profesora Norma que en sexto semestre me había dado la asignatura de “Programación y Evaluación Didácticas”, ya que ella nos comentó que su hermana Gabriela tenía una discapacidad intelectual, pero que gracias al apoyo de una institución de EE, ella había logrado ser independiente. Incluso en una ocasión ella nos presentó a Marijo, una chica con síndrome de Charge<sup>8</sup> que había logrado aprender a leer y escribir y hasta el lenguaje de señas; en su vida diaria ella elige su ropa, prepara su comida y navega por internet (medio en el que ha hecho muchos amigos), etcétera.

Para poder establecer el contacto con la profesora lo primero que hice fue mandarle un correo electrónico, en el que le pedía información de la institución donde asistía su hermana, sin que ella me diera una respuesta; lo que me llevó a buscarla en su cubículo. En ese momento, ella amablemente me recibió y me dio los datos de la Asociación Mexicana Pro Niño Retardado A.C. (AMPRE) y me explicó cómo llegar, a la vez me comentó que al llegar a la Asociación preguntará por su hermana Gabriela porque era muy querida y de confianza para la Directora (Lic. Fátima), y que le explicara la razón de mi visita, esto me ayudaría a que aceptaran que yo realizara mis prácticas profesionales en la Asociación.

Al día siguiente (el martes 30 de agosto del 2016), en compañía de otra alumna de la Opción de Campo, acudí a la Asociación. Al llegar a ésta nos sorprendió que para ingresar a la institución no fuera requisito mostrar una identificación, ni tampoco se

---

<sup>8</sup> “El síndrome de Charge es una enfermedad muy compleja que reúne en la misma persona varias alteraciones congénitas. El nombre de charge se debe por a sus iniciales: C, coloboma que es la carencia de partes de iris o de la retina. H, defectos del corazón que consiste en los defectos septales, persistencia del conducto arterioso y soplo cardiaco. A, atresia coanal, que tienen que ver con los conductos postnasales. R, retraso mental o retraso en el crecimiento físico. G, hipoplasia genital que consiste en el desarrollo genital incompleto. E, deformaciones del oído frecuentemente acompañado por pérdida auditiva” (Asociación Charge España, *n.d.*, párrs. 1-3).

encontraba personal de vigilancia. Sólo había un letrero que indicaba: “Si entra o sale, por favor cierre la puerta, por seguridad de los alumnos”. Esto fue muy extraño para nosotras, ya que en ese momento no sabíamos a quién dirigirnos.

Posteriormente nos encontramos con otra puerta que de igual manera, era de acceso libre, enseguida vimos un escritorio, con una placa que decía secretaria Lulú. Ella se encontraba sentada, al vernos nos saludó y preguntó: *¿Qué desean?* Y tal como la maestra Norma de la UPN nos había indicado, le contestamos que queríamos ver a Gabriela. En ese momento amablemente nos dijo *Vayan al patio principal y ahí preguntan por ella a cualquier profesora, a quienes reconocerán porque tienen bata azul* (Plática informal S. L, 30/08/16), al salir le dimos las gracias y nos dirigimos al patio.

Al dirigirnos al patio nos dimos cuenta de que en la institución había un ambiente agradable, ya que ese día había un convivio por el cumpleaños de un alumno, en el que todo el personal y todos los alumnos se encontraban reunidos en el patio. En ese momento pudimos notar que todos se encontraban muy felices, incluso algunos hasta estaban bailando.

Posteriormente nos acercamos a una docente que tenía una bata azul, de acuerdo con lo que nos indicó la Secretaria. Al llegar con ella la saludamos y le preguntamos si nos podía decir donde estaba Gabriela, ella nos dijo *¡si claro!* Al localizarla con la mirada nos señaló donde estaba, por lo que nos dirigimos a donde estaba sentada. Al llegar la saludamos, le comentamos que éramos alumnas de la Universidad Pedagógica Nacional y le dijimos que buscábamos poder realizar nuestras prácticas académicas en la Asociación, en ese momento muy amablemente nos dijo que eso teníamos que tratarlo directamente con la Directora; así que nos condujo hacia la dirección, donde solo se encontraba la subdirectora Adriana, a quien Gabriela le comenzó a explicar cuál era el motivo de nuestra visita, un momento después se despidió, dejándonos a solas con la subdirectora. Al estar con ella, primero que nada, nos presentamos y le comentamos que veníamos de la Universidad

Pedagógica Nacional, que estábamos cursando el 7° semestre de la Licenciatura en Pedagogía y que buscábamos poder realizar nuestras prácticas académicas en la institución. En ese momento ella nos respondió que estaba muy bien, que no habría ningún problema en que nos incorporáramos temporalmente a apoyar el trabajo de AMPRE, pero que era necesario que lleváramos un oficio institucional en el que se explicara en qué consistían dichas prácticas académicas y con ello formalizar nuestro ingreso a la institución. Para finalizar la plática nos dio los datos generales de la Asociación y el nombre de a quién debería ir dirigido el oficio. Para salir le dimos las gracias y nos retiramos.

Ya teniendo los datos de la institución, acudí con el responsable de la Opción de Campo, con la finalidad de que redactara el oficio institucional que me habían solicitado en AMPRE. Le explique que debía estar dirigido a Directora (Lic. Fátima), que debía indicar mi nombre completo, matrícula, de que Universidad procedía y para qué eran las prácticas académicas que realizaría en la Asociación. En ese momento el coordinador me elaboró el oficio con los datos e información solicitada en la institución, en éste decía:

Por medio de ésta me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna KATIA IRENE MARTINEZ VELASCO, con número de matrícula 13196111, quien cursa el séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación inclusiva" en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que realice prácticas académicas en esta institución a su digno cargo. La cual está ubicada en la calle Chica No 8, col. Toriello Guerra, del. Tlalpan, C.P. 14050.

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

Esperando contar con su apoyo, me pongo a sus órdenes y envío un cordial saludo (Anexo 1).

Una vez que tuve el oficio el día 2 de septiembre del 2016 volví a la Asociación, al llegar tuve la suerte de encontrarme inmediatamente con la subdirectora (Lic. Adriana), al verla me dirigí a ella y la saludé comentándole que traía el oficio de mi institución, que me había solicitado para hacer formal mi incorporación a AMPRE; en ese momento salió la Directora, a quien le recordó quién era y le dijo: *Lic., como usted recordará, ella es una de las chicas que vino el martes y que le comenté quiere realizar sus prácticas académicas en la fundación* (Plática informal Sub., 02/09/2016).

En ese momento la Directora me dijo *Haber ¿cuéntame en sí de que tratan tus prácticas?* Pregunta que me dio la oportunidad de explicarle que estas consistían en apoyar a un alumno con alguna discapacidad o problema de aprendizaje dentro de su institución para favorecer su formación y, de ser posible, lograr su inclusión educativa a una escuela regular. Un estudio de caso que me permitiría elaborar la tesis de grado para obtener la Licenciatura en Pedagogía. Ella muy entusiasmada me preguntó *¿ya tienes idea de con qué tipo de alumno quieres trabajar?, es decir: autista, parálisis cerebral, síndrome de Down, discapacidad motora* (Plática informal Dir., 02/09/2016). A lo que yo respondí que estaba interesada en apoyar a un alumno con SD.

A mi respuesta ella me comentó, que estaba perfecto pero que para ella sería más adecuado que antes conociera a todos los alumnos de la institución y que después de ello tomara una decisión. Para ello, la Directora me invitó a participar en una clase de Zumba que les estaban dando a los alumnos en el patio, como actividad de inicio de clases. En esta, observé que los grupos salían entusiasmados para poder participar, mostrándose que estaban felices.

Al finalizar la clase regresé con la Directora, quien me dijo: *Ahora te llevaré al grupo de la profesora Sandra* (Plática informal Dir., 02/09/2016). Esto lo hizo con la finalidad de que conociera a los alumnos pertenecientes a ese grupo. En el transcurso noté que la Directora era una persona muy cariñosa con los alumnos, porque a todos los que se encontraba los saludaba, abrazaba y hasta platicaba un

momento con ellos. A todos les decía: *¿cómo están mis niños preciosos?* Al llegar al salón con la docente Sandra, la Directora me presentó y le comentó que estaría apoyándola en sus actividades del día, con la intención de conocer cómo trabajaba con sus alumnos.

Al enterarse de esto la docente Sandra de manera amable me preguntó: *¿Ya en otras ocasiones has trabajado con alumnos con discapacidad?* (Plática informal Doc. S., 02/ 09/2016) a lo que yo respondí que nunca, que era la primera vez, entonces ella me dijo: *lo que necesites cuenta conmigo*, le sonreí dándole las gracias.

A partir de ese momento yo me integré a ese grupo y la docente me pidió de favor que le pusiera sumas y restas a sus alumnos y que como fueran terminando, se las revisara para ver si estaban bien y si no, explicarles por qué estaban mal, para que ellos las pudieran corregir. Condiciones de incorporación y trabajo que me permitieron sentirme tranquila y en confianza.

Al iniciar esta actividad con los alumnos, ellos se mostraron participativos y si tenían dudas se acercaban a mí y me preguntaban, incluso algunos me platicaron lo que harían al salir de la escuela. Al platicar con ellos me pude enterar de que eran personas que tenían cierta independencia, ya que me comentaron que se regresaban solos a sus casas, que ayudaban en los quehaceres del hogar, que hacían solos sus tareas y que tenían algunas otras actividades como practicar deportes. Al finalizar la clase la docente Sandra me preguntó: *¿Qué te pareció el grupo?* A lo que le respondí que era un buen grupo y que me sorprendía su independencia al trabajar ya que para realizar las sumas y restas no tenían mayores dificultades. En ese momento me respondió: *Sí son alumnos que se esmeran mucho en hacer las cosas* (Plática informal Doc. S., 02/ 09/2016).

Después de esta plática nos despedimos y me dirigí con la Directora, la que al llegar me preguntó *¿cómo me había sentido en el día?*, yo le respondí que muy bien, que

me parecía que la institución tenía buenas condiciones para desarrollar las actividades escolares y que los alumnos trabajaban bien y de manera alegre. Ella respondió: *Sí todos son un amor, para el próximo día que vengas, si no estoy, vas a pasar directamente a otro grupo, para que conozcas a los alumnos, este es el de Integración Down* (Plática informal Dic., 02/ 09/2016). Al retirarme le di las gracias y me despedí.

Al siguiente viernes, cuando llegue a la Asociación, me dirigí con la Secretaria Lulú, quien me pasó directamente al salón que le indicó la Directora. Al llegar a este noté que había tres docentes. Me presenté y les comenté a qué iba, en ese instante yo sentí que había un ambiente pesado, de hecho me recibieron de muy mala gana y me hicieron el comentario de que su formación como psicólogas era mejor que la de las pedagogas.

Los alumnos ya se encontraban realizando una actividad, con unas tarjetas que previamente las docentes les habían repartido, ésta consistía en pasar individualmente con ellas y decirles cuál era la imagen de las tarjetas que les había tocado. Mientras yo me puse a observar, hasta que una de ellas, me dijo: *Aquí qué piensas hacer si ya todos están avanzados, ¡no creo que haya algo que tú puedas hacer!* (Plática informal Doc. C., 09/09/2016). Yo le respondí que quería trabajar con un alumno con SD, pero que aún no decidía con cuál de ellos sería y que sólo estaba observando para conocer cómo es el trabajo escolar con estos alumnos.

Después de unos minutos les di las gracias por permitirme observar y me retiré para ir con la Directora, sin embargo, al llegar a su oficina la secretaria me dijo que llegaría más tarde. Le pregunté que si podía observar otro grupo y ella me dijo que sí, que fuera al grupo de la docente Elena y me explicó cómo llegar. Al llegar, al igual, que en el grupo anterior me presente y salude a las docentes y al grupo. En este salón había dos docentes (una titular y una de apoyo), las dos se mostraron amables y me comenzaron platicar sobre sus alumnos los cuáles requerían más apoyo; ya que algunos no hablaban y sólo de vez en cuando emitían sonidos. Al

estar platicando con ellas se pasó el tiempo y empezaron a llegar los papás al salón para recoger a sus hijos. Cuando el último alumno se fue, les di las gracias por su tiempo y me despedí. En ese momento una de ellas me dijo: *Cómo pudiste darte cuenta, algunos alumnos no logran relacionarse con sus compañeros, ya que pueden llegar a ser agresivos, pero en realidad solo necesitan cariño y comprensión, si te animas a trabajar con un alumno de este grupo en lo que necesites cuenta con nosotras, de igual forma si te quedas en otro grupo si necesitas algo o tienes algunas dudas cuenta con nosotras* (Plática informal Doc. F., 09/09/2016).

Al siguiente viernes que llegué ya se encontraba la Directora en la institución, pasé a saludarla Y me recibió de manera muy amable, me pregunto *¿cómo me había ido el viernes anterior?*, a lo que le conteste que bien y me dijo: *¿Ya tienes con qué alumno quieres trabajar?* A lo que le respondí que aún no, a lo que me contesto, ahorita te vas a ir al grupo de la profesora Anel, es un grupo en el que hay alumnos de 4 a 16 años. Al salir de la dirección me dirigí a dicho grupo y al llegar me presenté con ella quien se portó muy amable pero mostrando cierto apuro, por lo que me pidió que la apoyara para que pudieran salir los alumnos de manera ordenada, ya que era la hora de la clase de Zumba. Esto me permitió observar al grupo y darme cuenta de cuál era la condición de algunos de ellos, al terminar la clase, ayude a la docente para que regresaran a su salón de clase, ya era hora del desayuno y cada uno de los alumnos de manera independiente tenía que ir a lavarse las manos e ir por su mantel para colocarlo en la mesa. Al terminar sus alimentos cada uno de los niños tenía que recoger sus manteles, ponerlos en su lugar, recoger su basura y si llevaban cucharas o *tupper* guardarlos en su lonchera.

Actividades que me permitieron tener una idea sobre las condiciones de los niños y de que la docente Anel era una persona accesible y dispuesta a que yo pudiera trabajar en su grupo. De hecho, ella me dijo: *Katia cuando yo realice mi servicio social, algunas maestras se portaron groseras conmigo, por lo que no te preocupes yo sé que es algo nuevo para ti, pero cuenta con mi apoyo en todo lo que pueda y cualquier duda que tengas o si necesitas algo te pido que me lo indiques, yo te quiero apoyar en lo que pueda* (Plática informal Doc. A., 16/09/2016). Esto me

permitió y me dio seguridad para poder trabajar con el grupo. Al finalizar la clase esperé a que los papás llegaran por sus hijos y me pude dar cuenta de que algunos llegaban tarde lo que implicaba la docente tenía que estar más tiempo del que le corresponde. Para concluir el día, me despedí de la docente y me dirigí hacia la Dirección. En ese momento la directora estaba ocupada, por lo que decidí esperarla, al cabo de unos minutos me dijo que pasara y me preguntó *¿qué tal te pareció el grupo?* Yo le dije que me gustó mucho trabajar con ellos y con la docente, y que me gustaría quedarme en ese grupo, a lo que me preguntó: *¿Estás segura?, aún faltan algunos grupos que observar*, por lo que le respondí que sí estaba segura. En ese instante ella sonrió y me preguntó con qué alumno me gustaría trabajar. Yo ya había ubicado a dos alumnos por lo que le contesté que me gustaría apoyar el trabajo de Francisco o Ángel, ella me dijo: *Paquito es un niño con muchas capacidades, es un amor, pero el problema es su mamá, en ocasiones no lo trae a la fundación por semanas, pero estoy segura que con él lograrías buenos resultados, ya que se esmera mucho. Con respecto a Ángel, se trata de un niño que requería más apoyo, pero la ventaja es que la mamá es muy accesible en relación a su hijo, ya que ella quiere que él sea una persona que se valga por sí misma* (Plática informal Dic., 16/09/2016). Después de esto me dijo que lo pensará y que observará un poco más, que tomara mi tiempo. Le di las gracias y me retiré.

Conforme fui observando y platicando con la Profesora Anel, noté que efectivamente Paquito era un niño muy inteligente y capaz de hacer las cosas, sabía escribir algunas palabras y números, podía contar hasta el número 30, sin embargo, se ausentaba demasiado, y esto ocasionaba un retroceso en la actividades que ya sabía realizar: por ejemplo las sumas, ya que no recordaba cómo hacerlas, entonces la profesora debía retomar de nuevo el tema. Por el contrario Ángel, no sabía leer, ni escribir, tenía problemas para hablar, no se entendía bien lo que decía, además de que en ocasiones hablaba muy rápido. Sólo sabía contar del 1 al 10 pero con dificultad y sólo podía identificar el 4 y el 5. Una condición académica muy pobre. De hecho también tenía problemas de socialización, su relación con sus compañeros no era muy buena, ya que en ocasiones a la hora de la entrada solo

saluda a la docente y a su compañera Jaque, casi no platicaba con sus compañeros. Cuando él llegaba, acomodaba sus cosas en su espacio asignado dentro del salón de clases y se sentaba en su lugar, mientras tanto sus compañeros juegan entre ellos. En las actividades que se realizaban en equipo, tampoco era de su gusto, casi no se comunica, si bien si le gusta trabajar pero a su propio ritmo, y si sus compañeros no están haciendo las actividades como él quiere, se desespera. De me percate cuando estábamos jugando memorama de frutas (Observación del 07/10/2016).

Situación que me llevó a elegir a Ángel como mi caso, sobre todo porque consideré que era un niño que necesitaba más apoyo y motivación para poder trabajar. Así le comenté a la docente Anel que yo quería trabajar con él y ella me respondió que estaba muy bien, me dijo: *En realidad Angelito es un niño muy capaz* (Plática informal Doc. A., 07/10/2016). Decisión que me llevó a ir con la Dirección, la que me recibió de inmediato, en ese momento yo le indiqué que me había decidido por trabajar con Ángel del grupo de estimulación temprana y ella me contestó: *Muy bien Katia, ya verás que Yazmín, la mamá de Ángel y Anel te apoyarán en lo que necesites* (Plática informal Dir., 07/10/2016). Fue en ese momento que yo confirme la selección de mi caso, algo que en realidad no fue complicado, al momento le respondí, ya tuve oportunidad de platicar con la mamá de Ángel, esto me permitió darme cuenta de que es un apersona muy agradable. Fátima contesto: *...pero por supuesto, y Ángel es un niño hermoso, que requiere mucho apoyo, pero está muy interesado en aprender* (Plática informal Dir., 07/10/2016).

### 3.2. Infraestructura y funcionamiento de la Asociación Mexicana Pro-Niño Retardado A.C.

Mi estudio de caso se realizó la Asociación Mexicana Pro-Niño Retardado A.C. (AMPRE), una institución que quedó constituida legalmente “...el 14 de mayo de 1960, ante la fe del Notario Público 106 del Distrito Federal, Lic. Sentíes García” (AMPRE, *n.d.*, párr. 3). Con la clara intención de atender y ofrecer educación a personas con discapacidad intelectual (desde los dos meses de vida, hasta la vejez) y cuya misión es: “Fortalecer el desarrollo físico y mental de personas con discapacidad, a través de terapias, actividades recreativas y clases especiales que les permitan desenvolverse mejor en la sociedad y alcanzar una vida plena, llena de felicidad” (AMPRE, *n.d.*, párr. 1). Visión de educación orientada a: *...ayudar y apoyar a cada uno de los alumnos, con cada una de sus diferencias, así como también fomentar que las familias apoyen la integración educativa de sus hijos<sup>9</sup>, para que los alumnos logren la independencia personal, sean sociables, participen en deportes y arte, y se logre una educación integral* (Plática informal Dic., 17/10 2016). Misión y visión que se centran en cumplir con los siguientes objetivos:

- ❖ Brindar a las personas con discapacidad intelectual atención y educación especial.
- ❖ Fomentar su integración familiar y social.
- ❖ Lograr su máximo desarrollo de habilidades en un ambiente de amor y comprensión.
- ❖ Dar consejos, apoyo y orientación a los padres de familia para una mejor integración.
- ❖ Desarrollar al máximo las capacidades de las personas con discapacidad.
- ❖ Ofrecer un lugar donde los niños sean estimulados y cuidados amorosamente (AMPRE, *n.d.*, párr. 1).

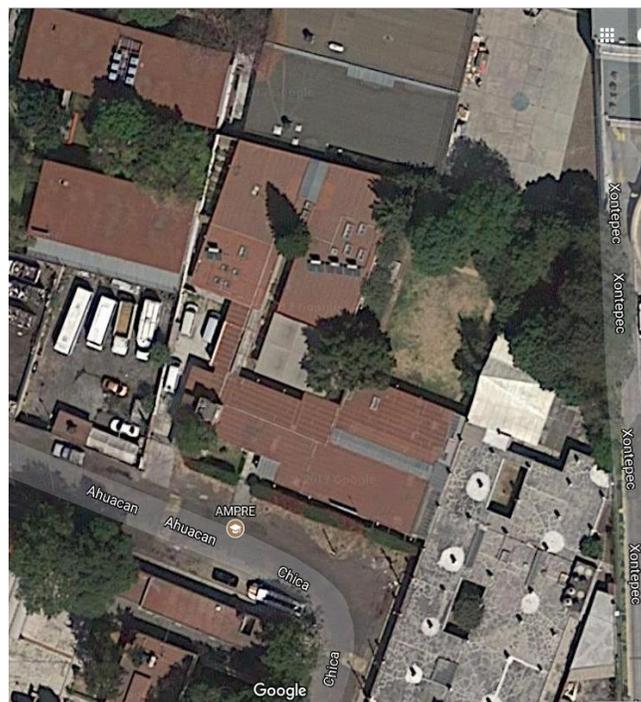
Asociación Civil que tiene como lema: “Ayúdame a ser útil”. Ésta se encuentra ubicada en Prolongación Calle Chica No. 8, Col. Toriello Guerra, Del. Tlalpan. En ella, la mayoría de los alumnos son de un nivel socioeconómico bajo y casi todos están becados, por lo que sólo pagan la mitad de la colegiatura. Incluso las mamás

---

<sup>9</sup>De acuerdo con los comentarios que recibí de la Directora y docentes de la institución, en realidad no se hace una distinción entre integración e inclusión educativa, ya que para ella y las docentes esto es lo mismo: una búsqueda por ver que sus estudiantes reciban una formación para ser independiente. De hecho hay alumnos que con acuerdo de los padres de familia se han incluido en institución de educación regular, proceso que implica el seguimiento por parte de las docentes.

de algunos alumnos trabajan como voluntarias en el comedor, en el taller de galletería, etcétera; con la finalidad de que se les haga algún tipo de descuento en la colegiatura de sus hijos. Además, si alguna persona quisiera ayudar a la asociación, puede realizar un donativo, el cual está libre de impuestos, estos serán destinados para alimentos, toallas, sábanas, artículos de papelería, artículos de higiene, material de limpieza, etcétera. Para determinar las condiciones de pago de la colegiatura, una de las docentes me comentó que en la institución se realizaba un estudio socioeconómico.

Toma satelital de AMPRE



(Google Maps, p. *n.d.*)

### Entrada principal de AMPRE



Es una institución que cuenta con servicio de comedor, farmacia (sin que haya una persona responsable y con medicamentos básicos), un gimnasio de 5 x 3 mts., un consultorio dental (que está equipado, pero no se utiliza porque no hay un odontólogo), un consultorio médico (con un doctor que solo da consulta los días jueves), un jardín de 10 x 20 mts. aproximadamente, donde los niños una vez a la semana salen a jugar al finalizar sus actividades escolares y un patio principal de 5 x 10 mts. aproximadamente, en éste se llevan a cabo festivales, convivios y bailables.

### Patio principal

Foto tomada en la posada del 16/12/2016



Asimismo, cuenta con salones específicos para el taller de computación y galletería (donde los alumnos asisten una vez a la semana). Cuenta con una biblioteca, que es más de uso personal para los alumnos que realizan su servicio social dentro de esta institución.

Tiene servicio de transporte para las familias que por su condición laboral no pueden llevar y recoger a sus hijos, y dormitorios (uno para mujeres y otro para hombres con sus respectivos baños). Cabe mencionar que antes de que un alumno sea aceptado en el internado de la institución, éste debe convivir con sus compañeros y las docentes durante un mes, un mecanismo de familiarización con la forma de trabajo de la institución<sup>10</sup>.

Una vez que los alumnos son aceptados en el internado un requisito es que los padres de familia convivan con sus hijos los fines de semana, razón por la cual estos deben irse a casa con sus padres desde el día viernes por la tarde y regresar el día lunes temprano. Sin embargo, antes cuando llegaba el fin de semana algunos padres de familia no iban por sus hijos para llevarlos a casa, algo que desde mi punto de vista y de lo que puede implicar la inclusión social de estos casos es del todo inadecuada, ya que es una especie de aislamiento escolar. Al respecto me comentó la secretaria Lulú: ... *por este motivo se tomó la decisión de obligar a los padres que por lo menos un fin de semana al mes, se los llevaran a su casa* (Plática informal S. L., 21/10 2016).

Dormitorios



---

<sup>10</sup>Es conveniente indicar que, en el internado, hay alumnos que permanecen de lunes a viernes y otros durante toda la semana debido a que no tiene familia y la institución se hace cargo.

Respecto de las instalaciones, es conveniente indicar que, a pesar de lo bien que pudieran parecer, lo cierto es que unas se utilizan de manera inadecuada y otras no se emplean debido a falta de personal. Por ejemplo, en el salón de estimulación temprana que cuenta con un espacio reducido aproximadamente de 3 x 7 mts., en parte se emplea como bodega ocasionando que el espacio sea aún más reducido e impidiendo la movilidad de los alumnos. Con respecto al consultorio dental, a pesar de que está equipado, no se emplea ya que no se cuenta con el apoyo de un odontólogo. El consultorio médico solo se emplea los días jueves, dado que es el único día en que el doctor da consulta, sin embargo, los demás días de la semana no se cuenta con este servicio.

Salón de Estimulación Temprana



Puedo comentar que el acceso a la institución es adecuado para los alumnos, ya que el acceso es amplio y existen rampas para los alumnos con discapacidad motora. El jardín es grande y esto permite que los alumnos puedan jugar libremente (estar en los columpios, resbaladilla, correr, jugar fútbol, etcétera).

## Jardín



La planta administrativa se conforma por la Directora, Subdirectora y dos secretarías; la planta docente está integrada por 16 docentes (15 mujeres y 1 hombre, sin que pudiera precisar su nivel de formación). Además la institución cuenta dos choferes encargados del transporte escolar, una persona encargada de la limpieza, cuya función la realiza con el apoyo de madres de los alumnos que se ofrecen como voluntarias para realizar dicho trabajo. La institución cuenta con un programa de servicio social, lo que posibilita el que alumnos de Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), del Tecnológico de Monterrey y de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, apoyen el trabajo realizando actividades de limpieza y apoyo a los docente de grupo. Actividades que les posibilita cumplir con su servicio social.

En total la Asociación tiene 86 alumnos matriculados, de estos 76 asisten de lunes a viernes en horario escolar matutino de: 9:00-13:00 hrs., excepto los del grupo de Integración Down (14 alumnos), que tiene un horario de: 8:00-14:30 hrs., y aquellos que se encuentran internados en la institución (un total de 10 alumnos de los 86). Los dos últimos grupos tienen actividades para su desempeño en la vida diaria y de orden artístico como participar en obras de teatro.

De acuerdo con la normativa de la institución, todos los grupos deben asistir una vez a la semana a clase de computación, para que aprendan a manejar el *Word*, el *Power Point* y el *Escanear*. Al respecto es conveniente indicar que el tiempo que

duré realizando mis prácticas académicas no observé que los alumnos realizarán dicha actividad.

Además tienen una actividad de lectura que es la de “cuenta cuentos”, donde todos los alumnos y docentes se reúnen en el patio. Los alumnos deben sentarse formando un círculo, esta actividad consiste en que cada una de las docentes se coloque en medio este y cuente un cuento de manera divertida a los alumnos, lo que de acuerdo con lo que observé es de gran gusto para todos los alumnos.

Como actividad física todos los días los alumnos tienen clase de Zumba, una actividad que consiste en que todos los alumnos salgan al patio y realicen las rutinas que pone la docente de baile. Actividad que les gusta mucho a los alumnos y en la que participan los alumnos de Estimulación Temprana en la que incluso improvisan pasos.

En el caso del programa de Lecto-Escritura a cargo de la directora Fátima, se trabaja de acuerdo con el *Manual de Lectura y Escritura* de las profesoras Troncoso y Mercedes<sup>11</sup>. Enfocado a los alumnos que presentan dificultades en este proceso. Esta actividad se realiza una vez por semana con una duración de hora y media, de manera individual, donde se trabaja la motricidad fina, reconocimiento de objetos-letras y la pronunciación. En el caso de Ángel, el niño con el que trabajé durante el ciclo escolar 2016-2017, asistía los días jueves.

Como actividad extra, en la Asociación se trabajan dos proyectos para favorecer la creatividad de los alumnos y hacerlos sentir útiles y orgullosos de su trabajo: una primera es el taller de galletería, en el que todos los grupos participan una vez por semana, producción que se vende para obtener recursos extra; la segunda tienen que ver con el montaje de una obra de teatro llamada *Un Nuevo Amigo*, donde actúan alumnos con síndrome de Down. Al respecto de esta última actividad, la Dir. Fátima, me comentó: *Katia en esta obra los alumnos salen con máscaras, y cuando*

---

<sup>11</sup>Troncoso, María y Mercedes, María (1999). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. España: MASSON.

*se las quitan el público queda sorprendido al ver que se tratan de niños con SD. El propósito de la realización de esta obra, es que la gente se entere de la existencia de la fundación y que se sensibilicen ante el potencial que pueden tener personas con este síndrome (Plática informal Dir., 02/12/2016).*

Algo que han tenido que controlar en AMPRE, es cuando los papás no llegan a la hora de salida por sus hijos, situación que hasta la fecha solo ha quedado en pláticas con ellos acerca de la responsabilidad de respetar el horario escolar. Para evitar algún problema los alumnos permanecen en el comedor y en el caso del grupo de Estimulación Temprana (donde realicé mis prácticas académicas) permanecen en el salón de clases bajo el cuidado de la docente, hasta que llegan sus familiares a recogerlos, una condición que la SEP impone a toda institución de educación inicial y preescolar. En donde se indica:

En planteles educativos de Educación Inicial y Preescolar, las educadoras [...] deberán permanecer en las aulas para la recepción de los niños [...] el personal responsable solicitará la credencial correspondiente de las personas autorizadas para tal efecto. Por ningún motivo se entregarán los infantes a personas menores de edad, así como a padres, madres de familia o tutores y /o familiares en estado inconveniente (alcoholizados, drogados, etc.) (SEP-AFSEDF, ca. 2016, p. 9).

Dentro de la Asociación hay seis grupos, divididos en: terapias, estimulación temprana, integración Down, taller 1, taller 2 y taller 3. En el caso del grupo de Estimulación Temprana la programación de las actividades escolares inician a las 9:00 am, sin embargo en ocasiones los papás llegan tarde, lo que lleva a que en realidad se inicie hasta 9.30 o 9:45 am. Por normatividad de la SEP<sup>12</sup> la docente no puede negar la entrada a los alumnos, sin embargo, si les hace un recordatorio a los padres de cuál es el horario de entrada.

---

<sup>12</sup> “En ninguna circunstancia se impedirá el acceso a las instalaciones escolares a alumnos de cualquiera de los niveles y modalidades educativas por llegar tarde al plantel educativo, los cuales se integrarán a sus actividades escolares. De igual forma, no se podrá condicionar el acceso del alumnado a las instalaciones escolares debido a cualquier situación administrativa que involucre la presencia de los padres, madres de familia o tutores” (SEP-AFSEDF, ca. 2016, p. 9).

El desarrollo de las actividades de la semana que está programada de acuerdo con el horario que se presenta en el cuadro siguiente:

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-9:15	Ejercicios en el patio	Ejercicios en el patio	Ejercicios en el patio	Ejercicios en el patio	Ejercicios en el patio
9:15-10:00	Artes plásticas	Trabajo en el cuaderno Lecto-escritura	Ejercicios en el jardín	Ejercicios en el jardín	Trabajo en cuaderno Matemáticas
10:00-11:00	Trabajo en cuaderno Matemáticas	Trabajo en cuaderno Matemáticas	Computación	Trabajo en el cuaderno Lecto-escritura	Baile (Zumba)
11:00-11:30	<i>Lunch</i>	<i>Lunch</i>	<i>Lunch</i>	<i>Lunch</i>	<i>Lunch</i>
11:30-12:00	Biblioteca	Decoración de galletas	Trabajo en el cuaderno Lecto-escritura	Música	Actividades psicomotricidad gruesa
12:00-1:00	Baile(zumba)	Baile (Zumba)	Material didáctico	Cine	Trabajo en cuaderno Lecto-escritura

Este grupo está a cargo de la docente Anel y está integrado por siete alumnos, de acuerdo con las siguientes características:

- ❖ 5 alumnos con SD
- ❖ 1 alumno con discapacidad motora
- ❖ 1 alumno con discapacidad intelectual

Condición diferencial que desde mi punto de vista es una se constituye en una problemática debido a que cada alumno presenta dificultades educativas diferentes por lo tanto la docente no puede trabajar de la misma manera con todos sus alumnos. A pesar de ello la docente tiene toda la disposición y por las observaciones que realicé puedo comentar que le gusta su trabajo, ya que siempre busca dar lo mejor de ella y cuando un alumno va atrasado en algunas actividades por ausencias, busca ponerlo al corriente. Es cariñosa, sin que deje de exigirles, ya que de acuerdo con ella son personas capaces de hacer las actividades que se les solicita, sólo que al igual que cualquier sujeto en ocasiones les da flojera. Sin embargo, es la única que está a cargo del grupo, condición de trabajo en el Centro que lleva a que en ocasiones éste sea excesivo.

Para realizar las actividades escolares se cuenta con:

- ❖ Reglamento del salón, que consiste en: entrar en orden al salón; mantener la formación y el orden; no empujar; presentarse limpio y feliz; trabajar en silencio; poner atención en clase; lavarse las manos antes y después de ir al baño; etcétera.
- ❖ Plan de trabajo, que consiste en: saludar a la maestra y compañeros; acomodar su mochila; acomodar su suéter; marcar su asistencia en un calendario; acomodar su material; realizar las actividades, etcétera.
- ❖ Horario escolar, sin embargo, los días que fui a trabajar con el grupo e individualmente con Ángel he observado que no se trabajó conforme el horario que se encuentra en el salón de clases.
- ❖ Material didáctico, el salón cuenta con mucho material: plastilina, pintura, pelotas, aros, muñecas, botiquín para jugar al doctor, rompecabezas, lego, lotería, cuentos, etcétera.
- ❖ 4 mesas
- ❖ 20 sillas
- ❖ Un Baño

También hay una gran diversidad de material didáctico como: es pelotas, aros, legos, lotería, plastilina, pintura, plumones, colores, juguetes, cuentos, juegos de mesa, números, letras, etcétera; los que en su mayoría son donaciones de los alumnos del Tecnológico de Monterrey. Este por lo general se utiliza los días viernes, la profesora Anel me comentó que esto era así, debido a que los días viernes es como un día libre en el que se pueden realizar actividades que quedaron pendientes en la semana; y una vez que las concluyeron los alumnos deciden que quieren hacer: ya sea salir a jugar al jardín, jugar con el material del salón (un juego de mesa, juguetes, armar objetos con el lego, etcétera) o leer un cuento.



Foto tomada jugando Turista mexicano 2/06/2017

Acerca del ambiente dentro del aula, debo decir que es agradable, la profesora los trata con amor y respeto, solo cuando no quieren obedecer o hacer las actividades alza un poco el tono de la voz. Sin embargo, algo negativo dentro del salón de clases es el espacio con que se cuenta, ya que es muy reducido y los alumnos se sientan muy juntos en dos mesas, pero si tienen que salir rápido al baño o por alguna emergencia, resulta ser demasiado complicado el llegar a la puerta. Asimismo, está un salón a lado donde luego los alumnos hacen mucho ruido, esto hace que los alumnos se distraigan fácilmente.

La profesora Anel me comentó que labora en esta Asociación desde hace 15 años, y que al principio tenía a su cargo bebés y niños que no rebasaban los cuatro años de edad, por esta razón se le dio al grupo el nombre de Estimulación Temprana. Sin embargo, con el tiempo estos fueron creciendo y otros abandonaron la institución, lo que hace totalmente inadecuada la denominación del grupo. Ella me dijo: *...considero que el grupo ya no debería llamarse de esta manera, ya que ahora el rango de edad dentro del grupo es de 7 a 17 años. Por lo cual he hablado con la Directora, para tomar cartas en el asunto sobre el tema, sin embargo, hasta la fecha el grupo sigue llamándose de esta manera sin que se atienda la problemática* (Platica informal Doc. A., 18/11/2016).

### **3.3. Antecedentes familiares y condiciones pre, peri y posnatales de Ángel**

De acuerdo con la información recabada, se puede decir que Ángel fue un bebé deseado por sus padres. La mamá de él (Sra. Yazmín), tenía 21 años y su papá (Sr. Eduardo) 30 años, Ángel era su primer hijo. En ese momento su familia sólo la conformaban ellos dos y Ángel. En su familia no hay antecedentes de familiares con SD, sólo de parálisis cerebral.

Ángel nació el 28 de diciembre del 2003, en el Distrito Federal (actualmente Ciudad de México). La mamá me comentó que se le rompió la fuente e inmediatamente junto con su esposo asistieron al Hospital General de Zona n. 32 IMSS. Al ingresar la Sra. Yazmín, el doctor que la atiende le dice que sólo es “pipi”, y que esto sucedía por el peso del bebé. Así que les dijo que aún no estaba en labor de parto, mandándola de nuevo a su casa.

Sin embargo, cuando platicué con la mamá de Ángel, ella me comentó que no sentía que se moviera su bebé, lo que le provocó angustia y miedo; así que decidieron ir de nuevo al hospital donde le habían programado la cesárea. Ella me dijo: *Ángel nació morado, tuvo asfixia severa, no lloró, no respiraba, estaba muy frío* (Anexo 3). Un caso de anoxia, tal vez debido a que no se dio el parto en tiempo y forma, sobre todo recordando que la Sra. Yazmín ya tenía programada su cesaría.

Al ver esto, los doctores se mostraron con mucha indiferencia, diciéndole que su hijo estaba muerto, ya que según ellos él no estaba respirando y estaba muy frío. Ella no lo creía, y les dijo que lo quería cargar, en ese momento los doctores accedieron y se lo pusieron en su pecho, momento en el que la Sra. Yazmín notó que sí respiraba aunque de manera muy débil. Al percatarse de esto, ella les gritó y les dijo que sí respiraba, los doctores inmediatamente llevaron a Ángel a una incubadora, para tratar de estabilizar su temperatura y darle oxígeno. A partir de ese momento él estuvo más de tres meses dentro de la incubadora, en donde además de darle oxígeno lo alimentaban por sonda. Durante este tiempo ella reclamaba a los doctores y enfermeras del área de maternidad, diciéndoles: *Por qué si mi hijo ya*

*tiene nombre [Ángel], en la incubadora lo tienen como niño Down, lo que llevaba a que sólo me ignoraran (Anexo 3).*

Al percatarse de lo que la Sra. Yazmín reclamaba uno de los doctores perteneciente al área de maternidad le comentó que su hijo tenía características de niños con SD. Sin embargo, él no lo podía asegurar ya que su aspecto podía deberse a que estaba hinchado.

Una vez que Ángel salió de la incubadora, a los papás se les recomendó realizarle un cariotipo para corroborar si tenía SD o no. Una recomendación que en el momento no atendieron, sino hasta que Ángel cumple el año. Sobre esto la Sra. Yazmín me comentó que se tardaron, porque ella no aceptaba que su hijo pudiera tener dicho síndrome.

Para ello asistieron a Centro Médico Siglo XXI. Cuando les entregan el resultado del cariotipo, el Sr. Eduardo y la Sra. Yazmín pudieron corroborar que Ángel, era un niño con SD con trisomía regular 21 (Anexo 2). Al respecto la mamá de Ángel me comentó, que al entregarle los resultados ella percibió un cierto sarcasmo, pues la persona responsable de esto les dijo: *Felicidades tienen un hijo Down, quien sabe que drogas se metieron para tener un hijo así. Incluso él aplaudía.* (Anexo 3). Dicho comentario fue una clara muestra de la falta de ética del doctor, quien debió ser cuidadoso y prudente al entregar los resultados a las los papás.

Al enterarse de los resultados del cariotipo la Sra. Yazmín se sintió muy triste, además de que le molestó la actitud del doctor que le informó. Así que solicitó de igual manera en Centro Médico siglo XXI, se le realizará otro cariotipo a su hijo, ya que ella se negaba aceptar que su hijo tuviera SD. Este segundo cariotipo les confirmó que efectivamente Ángel tenía SD.

Pero ella en su negación se enojó con el médico diciéndole: *Usted no sabe nada, mi hijo no tiene síndrome de Down. En ese momento yo me preguntaba dónde está*

*el niño que yo esperaba, dónde está el niño que yo soñaba, me negaba aceptar la realidad* (Anexo 3). Sin embargo, el papá de Ángel, nunca lo rechazó, al contrario desde que nació lo aceptó, el agradecía que su hijo estuviera vivo, esto fue muy importante para que la Sra. Yazmín aceptara la condición de su hijo, ya que el Sr. Eduardo siempre la ayudó a superar su duelo.

### **3.4. Proceso de intervención y escolarización**

Después de que Ángel salió de la incubadora estuvo en tratamiento médico. La Sra. Yazmín comentó: *Ángel seguía muy delicado de salud incluso necesito oxígeno, tampoco controlaba temperatura en ocasiones su cuerpo estaba muy frío en otras muy caliente* (Plática informal Sra. Y., 30/06/2017). Después de un año de tratamiento médico Ángel fue dado de alta del Hospital General de Zona n. 32 IMSS.

Más allá de la condición Down de Ángel, una vez que los papás la aceptaron, se dieron a la tarea de buscar una institución donde de inmediato pudiera entrar. Esto los llevo a ir a la Fundación John Langdon Down, donde Ángel recibió atención temprana durante seis meses. Dentro de esta fundación su experiencia no fue agradable ya que era solo pagar y obtener información muy general e inútil, pues como me dijo la Sra. Yazmín: *Mira si queríamos consulta con el doctor, psicólogo, especialista de estimulación, terapeuta; teníamos que pagar, y llegó un momento en que ya no podíamos pagarlas* (Anexo 3).

Condición que llevó a que los papás de Ángel decidieran, conseguir información en internet y libros, para poder dar estimulación temprana a su hijo. Para ello la Sra. Yazmín me comentó: *Yo llenaba una tina con pelotas, plumas, bolitas de gel y metía a Ángel en ella, esto para que conociera las diferentes texturas y se fuera preparando en los ambientes* (Anexo 3).

Así, los tres primeros años de Ángel, se le cuidó y atendió en el hogar, sólo tuvo una breve estancia en la Fundación John Langdon Down, la que fue claramente costosa, lo que me lleva a afirmar que como tal no está cumpliendo con su función social.

Al cumplir los tres años de edad Ángel ingresó a un *Kínder* regular, donde al principio logró integrarse con sus compañeros y trabajar con la docente regular, pero de acuerdo con su mamá: *Conforme Angelito fue creciendo, en la escuela lo comenzaron hacer a un lado, incluso había días que llegaba por él, y lo veía solo, mientras sus demás compañeritos jugaban, Ángel lloraba y me decía que no quería volver a la escuela. Pero yo seguía llevándolo, hasta que me percaté que realmente los niños lo excluían, no lo tomaban en cuenta y decían corre que está el monstruo, refiriéndose a mi hijo como el monstruo, esto me partió el corazón, y decidí que mi hijo no tenía por qué sufrir, así que no lo volví a llevar a ese Kínder (Anexo 3).* Tal situación es una clara muestra de la falta de preparación de los niños y de las docentes regulares, para promover acciones y condiciones que permitan la inclusión educativa de niños con discapacidad: un problema de ineptitud de las docentes y los directivos.

Ángel dejó de asistir al kínder regular a la edad de 5 años debido a la discriminación que recibió. Los papás de Ángel buscaron rápidamente una nueva escuela a donde su hijo pudiera asistir, y gracias a la recomendación de unos amigos él ingresó a una institución que se conoce como Integración Down, donde al principio él se sintió cómodo, pues de acuerdo con su mamá lo veía contento y gustoso de ir; sin embargo, conforme fue pasando el tiempo, su mamá noto que Ángel nuevamente comenzó con que ya no quería ir a la escuela, situación llevó a la Sra. Yazmín a comentarme que durante ese tiempo fue muy difícil tanto para ella como para su hijo, ya que falleció su mamá, y Ángel se sentía muy cercano a su abuela, por lo que le afecto mucho. Esto llevó a que durante casi cuatro meses no asistiera a la institución y cuando decidieron que ya era momento de retomar su escolarización, les dijeron que había subido la colegiatura, que debía ponerse al corriente con los

pagos atrasados. Una situación que llevó a que los papás de Ángel se molestaran, dado que Ángel no había asistido en ese periodo, por tal motivo se negaron a pagar, y, como me comentó la Sra. Yazmín: *En la escuela lo vieron más por lo económico, y por esa razón decidí sacar definitivamente a mi hijo de esa institución, y también porque en ese momento no tuve la posibilidad de pagar todo lo que se me exigía* (Anexo 3). Ángel asistió a Integración Down desde los cinco años hasta los 11 años.

Dicha situación llevó a que sus papás empezaran en buscar otra institución dónde inscribirlo. Sobre esto la Sra. Yazmín me dijo: *Desde hacía tiempo varios papás me decían ya deja Integración Down, y vente para AMPRE, pero yo por indecisa no lo hacía. Cuando me acerqué a AMPRE no fue necesario ver las instalaciones con el simple hecho de hablar con Fátima [la Directora] me dio la confianza y seguridad de que mi hijo estaría bien y puedo decirte que desde que él asiste aquí ningún solo día me ha dicho mamá no quiero ir a la escuela* (Anexo 3). Una situación que llevó a que Ángel ingresa a AMPRE a la edad de 11 años.

Cuando Ángel ingresa a la Asociación inmediatamente se le integró al grupo de Estimulación Temprana del que ya se hacía cargo la docente Anel. Ella me dijo: *...es importante que mis niños aprendan a leer a escribir, que sepan contar, entre otras cosas, pero para serte sincera mi prioridad es que sean niños felices, que sientan seguridad de sí mismos, que sean sociables, que sean conscientes de que pueden hacer las cosas por sí mismos* (Plática informal Doc. A., 14/10/ 2016).

Por esta razón fue importante que Ángel se sintiera parte del grupo, que conociera sus compañeros, jugara con ellos. Ya que cuando él se incorporó era un niño muy inseguro y algo agresivo. Poco a poco él fue regulando su comportamiento, si bien es verdad que se enoja y como todos en ocasiones requiere su espacio, pero se puedo decir que actualmente es un niño que se muestra cariñoso siempre y cuando te conozca porque si es la primera vez que te ve suele portarse indiferente.

De acuerdo con su mamá antes de que se incorporara a AMPRE, Ángel era un niño muy inseguro, ya que durante sus experiencias anteriores había sido agredido y discriminado por parte de las personas de las instituciones educativas (regular y especial) donde había estado. Esto llevó a que la mamá me comentara: *Katia un día fuimos a comer a un restaurante, llegamos y note que una familia se levantaba diciendo vamos nosotros no vamos a comer a lado de ellos... Y en otra ocasión una niña estaba jugando con él, llegó su mamá y le dijo no te juntes con él* (Anexo 3). Situaciones que llevó a que Ángel no sea muy afectuoso con las personas. Sin embargo, una vez que el comienza a conocerte se muestra un niño cariñoso y risueño.

La incorporación de Ángel a AMPRE para la Sra. Yazmín ha sido importante y adecuado, como ella indica: *...él está muy contento, siempre tiene ganas de ir a la escuela, con decirte hasta la fecha nunca me ha dicho mamá no quiero ir. Y déjame decirte que la docente Anel es una excelente maestra, me gusta mucho su forma de trabajar* (Plática informal Sra. Y., 30/06/2017).

Los contenidos que la docente ha trabajado con Ángel son: independencia personal, lecto-escritura, matemáticas, motricidad fina y gruesa, baile y artes plásticas. Algunos productos de dicho trabajo son los que se presentan en las siguientes imágenes:

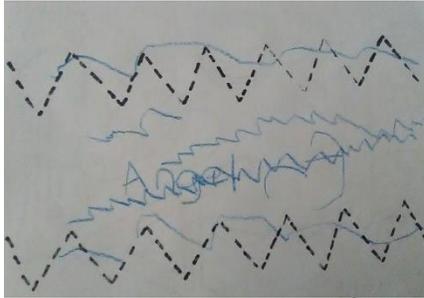


Foto tomada del cuaderno de Ángel el 21/10/2016.

Actividad que consistía en seguir las líneas punteadas con un color.



Foto tomada del cuaderno de Ángel el 21/10/2016.

Actividad que consistía en colorear el globo, hacer bolitas con papel crepe y pegarlas dentro del globo.



Foto tomada del cuaderno de Ángel el 21/10/2016

Actividad que consista en colorear al robot

Los días jueves, Ángel recibe una clase individual de lenguaje y lecto-escritura, a cambio de que su mamá de la clase de Zumba a los alumnos de la Asociación. Cuando por primera vez vi la clase de pensé, que la mamá había tomado un curso para ser maestra de ésta, sin embargo, tratándola más, ella me comentó, que le surgió más el amor por el baile a raíz de que noto que cuando Ángel escuchaba música se ponía muy contento, entonces lo comenzó a motivar para que bailara, lo que le encanto a Ángel, después ambos en casa creaban sus rutinas de baile. Al respecto la señora me dijo: *Esto [el baile] hizo que nos acercáramos más como mamá e hijo, y si te das cuenta el ama bailar, escucha música y parece un trompo* (Anexo 3).

La Sra. Yazmín me comentó que la relación entre los miembros de la familia es muy buena. Ángel se lleva muy bien con su hermano menor (Juan), con quien juega, platica, dibuja, etcétera. El papá de Ángel siempre motiva a sus hijos hacer las cosas, confía en que ellos pueden que realizar todo lo que se propongan, en cambio la mamá, es más sobreprotectora, sobre todo en el caso de Ángel, por miedo a que se vaya a lastimar, se vaya a caer, etcétera. En una ocasión la profesora Anel dejó de tarea que consistía en que los niños llevarán cinco recortes de figuras geométricas, como iban llegando les preguntaba si habían traído su tarea, ellos le decían que sí y la maestra les decía muéstrenme sus recortes. Cuando toco el turno de Ángel le enseñó sus recortes e inmediatamente la profesora se dirigió a mí diciéndome, los papás creen que no sabemos cómo trabajan nuestros alumnos, posteriormente sacó un recorte que había realizado Ángel unos días atrás y comparándolos aseguró que la tarea no la había realizado él. Cuando llegó la mamá de Ángel, la profesora le dijo: *Dígame la verdad quien hizo la tarea de Ángel*, a lo que ella muy apenada dijo fui yo, lo que pasa es que no quiso hacer la tarea, la profesora le dijo: *Sra. tiene que exigirle que realice las cosas por sí mismo, porque no siempre va a estar usted para realizar su trabajo* (Observación del 31/03/2017).

Al retirarse la docente, la Sra. Yazmín me comentó: *En un futuro quiero que sea feliz, que logre todo lo que se proponga, yo le daré amor, afecto todo lo que necesite [...], si él quiere ser pintor lo voy a apoyar, si quiere ser maestro de baile lo voy a apoyar, lo único que quiero es que sea feliz* (Plática informal Sra. Y., 14/10/2016).

### **3.5. Propuesta de intervención para la enseñanza de la lectura y escritura**

Es necesario comprender los conceptos de lectura y escritura, ya que "...son dos procesos que se inician de manera independiente y cuando el alumno logra la adquisición y el dominio de ambos, estos se interrelacionan" (Valdespino, 2010, p.31).

Por un lado la lectura le permite al alumno recibir "...la información por la vía visual, la codifica y la expresa al utilizar el habla (lectura oral), la interpreta al visualizar un enunciado, una frase, un párrafo (lectura en silencio) (Valdespino, 2010, p. 31). Por otro lado, la escritura "... utiliza un sistema de representación gráfica con la que se forman frases y oraciones que tienen significado (Valdespino, 2010, p. 31).

En el libro *Método integral para la adquisición de la lectura y escritura en niños con discapacidad intelectual*, se dan algunas recomendaciones de cómo intervenir en este proceso con el alumno:

1. Elegir un método conviene, evitar una secuencia rígida que dificulte la integración de la información, como se hacía tradicionalmente, por ejemplo: empezar con vocales, seguir con consonantes, formar sílabas, hacer planas; en su lugar se ha de preferir al que responda las necesidades educativas del alumno.
2. Utilizar apoyos didácticos que requieran una mayor participación de los sentidos y de actividades psicomotoras.
3. Provocar experiencias de aprendizaje con significado, que responda a las necesidades del alumno y a su intención de comunicar de manera verbal o gestual (Valdespino, 2010, p.19).

Un método de enseñanza de la lectura y escritura en niños con SD, es el propuesto por las profesoras Troncoso y Mercedes. El cual no es una "...receta mágica que hace posible un aprendizaje de la [lecto-escritura] en «quince días y sin esfuerzo». [Se puede afirmar que...] es adecuado para lograr un aprendizaje grato, y [conseguir] buenos resultados de comprensión, fluidez y afición lectoras (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 125). Este método se divide en dos partes, primero se enseña la lectura y posteriormente la escritura, ambas constan de tres etapas.

La primera etapa de la lectura, parte del reconocimiento de las palabras escritas y percepción global. Su objetivo principal "...es que el alumno reconozca visualmente,

de un modo global, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado” (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 139).

La segunda etapa consta del reconocimiento y aprendizaje de las sílabas, que está orientada a la mejoría en la adquisición de la lectura, donde los alumnos reconozcan y aprendan las sílabas de una palabra para así leer con más fluidez- También debe ser capaz de trazar las letras del alfabeto, para después enlazarlas formando sílabas y finalmente en formar palabras.

Tercera etapa, progreso en la lectura, consiste en desarrollar ejercicios que favorezcan la fluidez, velocidad y gusto por la lectura en los niños con SD, a la vez que progresen en la escritura a través de la ejecución, es decir que el alumno sea capaz de utilizar la escritura como algo habitual, resolviendo situaciones en las que necesite escribir para comunicarse con otros. Para esto el alumno deberá escribir con mayúsculas todas las letras del alfabeto y escribir con letra legible tanto palabras como frases.

La enseñanza de la Lectura comprendió tres etapas: una primera etapa de atención temprana y primera etapa. Esta es previa a la lectura, sus objetivos “...van encaminados a lograr el dominio de los trazos, sin hacer letras y a desarrollar el control motor. El niño aprende y practica el trazado de las líneas que le servirán después para hacer las grafías” (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 270).

La segunda, iniciación a la escritura, donde el “...alumno empieza a trazar las letras y a enlazarlas formando sílabas y palabras. También escribe sus primeras frases. Aunque en esta etapa sigue dedicándose especial atención a los aspectos gráficos, incluso empezamos a hablar ya de caligrafía” (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 270).

La tercera, progreso en la escritura. “En ella, sin descuidar la caligrafía, [...] se atiende fundamentalmente al significado, al contenido que se transmite y a cómo se

hace desde el punto de vista de las normas de la lengua” (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 270).

Para conocer qué método es más adecuado para trabajar con el alumno con SD, es importante identificar como aprende el alumno, como procesan la información, como percibe las cosas, etcétera, ya que tomando en cuenta estos aspectos el docente elaborara una intervención educativa, que permitirá que la enseñanza de la lectura y escritura tenga significado para el alumno. En el caso de los alumnos con SD “...se necesita más tiempo y más apoyos que los que normalmente suelen dedicar en la escuela. Ese tiempo y esos apoyos deberán emplearse en conocimientos útiles para que puedan alcanzar el mayor grado de autonomía” (Miñán. En: Lou y López, 2001, p. 299)

Una intervención educativa para la enseñanza de la lectura y escritura en niños con síndrome de Down, es de gran importancia, para que ellos logren leer un libro, un cuento, una historieta que les llame la atención, o escriban una carta donde expresen sus sentimientos, etc., “...para el niño que sabe leer y escribir este logro representa un gran avance en su desarrollo porque descubre que puede comunicar sus pensamientos de diversas maneras: escribiendo, hablando y leyendo”(Valdespino, 2010, p. 25).

Al iniciar mis prácticas académicas en el salón de clases de Estimulación temprana, no era mi intención intervenir en el proceso de la lectura y escritura, esto fue a través de la sugerencia de la docente Anel, quien me comentó: *Katy está muy bien que estés observando a Ángel, pero solo harás eso, yo te recomendaría que trabajarás con él lectura y escritura o matemáticas, ya que en estas materias él presenta dificultades, tú decide en cuál quieres enfocarte* (Plática informal Doc., A., 04/11/2016).

En este sentido vi pertinente que la intervención de la lectura y escritura, ya que las necesidades básicas de aprendizaje de él eran diversas, al igual que las BAP que

enfrentaba. Sin embargo, yo consideré que lo más importante en ese momento de mis prácticas académicas era que él adquiriera las competencias de la leer y la escribir, dos competencias básicas que están asociadas y que son fundamentales para la vida en sociedad y en su comunidad. Sobre todo porque si sabe leer y escribir se le facilitará el comprender el lenguaje matemático en un futuro y favorecerá su inclusión social en los contextos regulares.

Para organizar mi intervención educativa observé y realicé una evaluación a Ángel, para conocer con mayor precisión cuáles eran los conocimientos que él tenía sobre las vocales y los números, si sabía escribir algunas cosas como su nombre, algunos números y los colores, si identificaba algunos animales y algunas figuras geométricas como el círculo, el cuadrado, el triángulo y si tenía la noción espacio tiempo, su esquema corporal, etcétera. Una evaluación que me sirvió para tener una idea general de su condición en ese momento (Anexo 4).

Con base en ésta me pude percatar que a sus trece años de edad aún no sabía leer ni escribir, ni siquiera podía identificar las consonantes del abecedario, las vocales no las reconocía, pues al momento de verlas escritas no sabía si le presentaba la a, la e o alguna de las otras vocales (*i, o, u*); ya que sólo sabía pronunciarlas. Además no sabía escribir su nombre y presentaba dificultades en el manejo espacial del cuaderno o de la hoja, ya que para hacer un dibujo o hacer una línea, no empezaba de izquierda a derecha, si no de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba o de derecha a izquierda, incluso movía constantemente la hoja para decidir por dónde empezar a realizar cualquier trazo.

Tenía problemas para hablar (sobre todo porque en ocasiones no se comprendía bien lo que decía, debido a que hablaba muy rápido) e incluso había palabras que nos las dice bien (por ejemplo en lugar de decir agua dice *ua*); apenas empezaba a adquirir la noción espacio-tiempo, su atención es dispersa (se le dificulta concentrarse en algo). Sólo sabía contar del 1 al 10, pero con cierta dificultad, ya que en ocasiones perdía el orden de la numeración, incluso al momento indicarle

que escribiera los números no podía hacerlo y presenta dificultad para distinguir las figuras geométricas (triángulo, cuadrado, círculo y rectángulo).

También tenía problemas de socialización, ya que la relación con sus compañeros no era muy buena, por ejemplo a la hora de la entrada sólo saluda a la docente y a su compañera Jaque, con los demás casi no plática, sólo lo hace en esporádicas ocasiones. Él llega, acomoda sus cosas en el espacio que tienen asignado dentro del salón de clases y se sienta en su lugar, mientras tanto sus compañeros juegan entre ellos y muy rara vez se incorpora con ellos, por lo regular lo hace solo. Participa muy poco en las actividades que se tienen que realizar en equipo, sin embargo, si le gusta trabajar pero a su ritmo y si sus compañeros no están haciendo las actividades como él quiere se desespera.

Tiene la noción de su esquema corporal<sup>13</sup> al igual que logra distinguir el de otras personas. Reconoce los colores (café, negro, verde, rojo, rosa, azul, morado, gris, etcétera). Asimismo, reconoce imágenes y los sonidos que hacen algunos animales (perro, gato, tortuga, león, elefante, osos, entre otros). Tiene noción de lo que son las frutas y las puede identificar en imágenes (manzana, melón, sandía, fresa, uva y plátano).

Una vez que tuve identificada la problemática que Ángel presenta respecto de conocimientos básicos para el aprendizaje de la lecto-escritura, dada su condición, consideré pertinente que la intervención de la lectura y escritura, más que en el sentido de la enseñanza de esta, es considerar tres prerequisites<sup>14</sup> que habilitarán en Ángel la memoria, atención, la percepción y la psicomotricidad fina y gruesa para que el proceso en la lecto-escritura fue favorable para él y no le ocasionará estrés.

---

<sup>13</sup>El **esquema corporal** hace referencia a la representación que tenemos de nuestro cuerpo, de sus diferentes partes y sobre los movimientos que podemos o no realizar con él. Es la imagen mental que tenemos de nuestro cuerpo con relación al medio, estando en situación estática o dinámica (Botías, Higuera y Sánchez, 2012, p. 114).

<sup>14</sup>“La definición etimológica del término PRERREQUISITO hace alusión a la circunstancia o condición necesaria previa para algo. [De hecho se puede afirmar...] que el concepto de prerequisites de lectura y escritura es el conjunto de condiciones previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos” (Núñez y Santamarina, 2014, p. 73).

Asimismo, tome de referencia lo que se plantea en el libro *Síndrome de Down: lectura y escritura* de las autoras Troncoso y Mercedes, quienes mencionan que antes de que un alumno con SD comience con el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, se debe de trabajar las habilidades perceptivas y discriminativas, ya que esto le permitirá "...desarrollar su organización y orden mental, el pensamiento lógico, la observación y la comprensión del ambiente que le rodea" (2005, p. 66).

Las habilidades perceptivas y discriminativas comprenden: Asociación, clasificación, selección, denominación y generalización, pero yo consideré adecuado trabajar solo con las primeras tres habilidades. Las Profesoras Troncoso y Mercedes expresan lo siguiente:

La asociación o emparejamiento implica que el alumno perciba y discrimine visual y cerebralmente objetos y dibujos, entendiendo que debe ponerlos juntos porque son iguales[...]. La selección significa que el niño elige, señalando, cogiendo, tachando o por cualquier otro procedimiento el objeto o dibujo que se nombra [...]. Las actividades de clasificación son aquellas actividades de selección, asociación y agrupamiento de varios objetos pertenecientes a una misma categoría o que tienen una cualidad o propiedad común a todos ellos (2005, pp. 69,80,86).

La habilitación de las habilidades perceptivas y discriminativas le permitirán al alumno reconocer, identificar, distinguir, clasificar y nombrar objetos. El aprendizaje discriminativo le permitirá al alumno que presenta SD: "...pensamiento lógico, conocimiento de las formas, tamaños, las texturas, los colores y otras propiedades de los objetos, los conceptos numéricos y la lectura" (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 55). Asimismo, estos aprendizajes que le ayudaría a amentar su vocabulario, a comprender qué debe hacer, cómo debe hacerlo y que letras, números, colores, animales, objetos, etcétera están presentes en la actividad que está realizando. Cuestiones básicas que le ayudarán para adentrarse en el mundo de la lectura y la escritura.

Esto me sirvió de punto de partida para diseñar una propuesta de intervención educativa que titule: “Intervención educativa para la enseñanza de la lectura y escritura a un niño con SD”. Propuesta que desarrolle a lo largo de 22 sesiones, cada una con una duración aproximada de 50 a 90 minutos dependiendo de las actividades que la docente del grupo tenía programadas para los días viernes que era el día en que asistía a la institución. Variabilidad de tiempo que también se dio en función de los logros de Ángel, ya que en ocasiones las actividades las resolvía en 50 minutos y en otras implicaba un mayor esfuerzo por parte de él.

Conjunto de actividades que de manera secuencial se presenta en los siguientes cuadros en los que se precisa: el contenido, los objetivos, las actividades y el material didáctico que se empleó:

Sesión 1: 20/01/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Motricidad fina.	Reforzar la motricidad fina del alumno.	1. Iluminar la imagen del corazón. Líneas y Trazos:	Imágenes de corazón, avión, mano, estrella y manzana.
	Adquirir una mejor movilidad de las manos.	2. Sigue la línea puntiaguda con el color de tu agrado. 3. Sigue la línea puntiaguda con el color de tu agrado (perro y gato).	Imágenes de trazos y líneas.
	Desarrollar el área de coordinación grafo-manual.	4. Sigue la línea puntiaguda para completar la figura(avión) 5. Sigue la línea puntiaguda para completar la figura(manzana)	Tijeras. Colores. Plumones.
	Desarrollar el área de coordinación manual.	6. Ayuda a la niña a hacer más burbujas, dibújalas con el color de tu agrado. 7. Cortar las imágenes siguiendo la dirección de las tijeras. (Anexo 5).	
<p>Observaciones:            En las actividades realizadas en esta sesión, pude percatarme de que en la actividad 1, al iluminar el corazón Ángel, lo hizo sin ninguna dificultad y con gusto.            En la actividad 2, logro la realización de dicha actividad, sin embargo, el seguir las líneas con un color, se le complico.            En la actividad 3, se le dificulto el seguimiento de las líneas onduladas, sin embargo, finalizo el ejercicio.            En las actividades 4 y 5, se le complico seguir los puntos con precisión, sin embargo, logro formar la figura e identificarla            En la actividad 6, se mostró muy entusiasmado en dibujar las burbujas, hasta incluso el eligió el color con el cual las dibujaría.            Finalmente en la actividad 7. La cual consistía en recortar unas imágenes, observe que era muy cansado para él, ya que utilizar las tijeras le era muy difícil e incómodo. No finalizo esta actividad, porque se desesperó, y ya no quiso seguir trabajando.</p>			

Sesión 2: 27/01/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Motricidad fina.	<p>Reforzar la motricidad fina del alumno.</p> <p>Adquirir una mejor movilidad de las manos.</p> <p>Desarrollar el área de coordinación grafo-manual.</p> <p>Desarrollar el área de coordinación manual.</p>	<p>Líneas y Trazos :</p> <p>Unir las imágenes que son iguales con el color de tu preferencia.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Líneas verticales libres.</li> <li>2. Líneas horizontales libres.</li> <li>3. Líneas inclinadas libres.</li> <li>4. Líneas verticales sobre líneas discontinuas.</li> <li>5. Líneas horizontales sobre líneas discontinuas.</li> <li>6. Líneas inclinadas sobre líneas discontinuas.</li> <li>7. Líneas verticales entre márgenes.</li> <li>8. Líneas horizontales entre márgenes. (Anexo 6).</li> </ol>	<p>Imágenes:</p> <p>Animales</p> <p>Partes de la cara</p> <p>Frutas</p> <p>Personajes de la película <i>Sing</i></p> <p>Útiles escolares</p> <p>Muebles del hogar</p> <p>Colores.</p> <p>Plumones.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>En las actividades realizadas en esta sesión, Ángel se mostró participativo y entusiasmado en realizar los ejercicios, considero que esto se debió en parte a que utilice imágenes llamativas para él (perro, gato, ilustraciones de la películas animadas, etcétera), Al unir las imágenes iguales observe una mejor coordinación en sus movimientos.</p>			

Sesión 3: 10/02/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Motricidad gruesa.	<p>Fortalecer en el alumno su dominio corporal, equilibrio y coordinación así mismo su motricidad gruesa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se colocará una línea recta, horizontal, ondulada y en zigzag, utilizando cinta adhesiva que se pondrá en el piso, el niño tendrá que caminar por estas líneas.</li> <li>2. El alumno deberá bailar al ritmo de la música.</li> <li>3. se colocarán aros en el patio, el niño tendrá que saltar cada uno de estos.</li> <li>4. Se realizarán unas huellas de papel, el niño tendrá que pisarlas sin salirse del contorno.</li> <li>5. Se le solicitará al niño, que recorra una distancia botando una pelota, para esto es necesario que se establezca una salida y una meta. (Anexo 7).</li> </ol>	<p>Cinta adhesiva.</p> <p>Música.</p> <p>Aros.</p> <p>Huellas de papel.</p> <p>Pelota.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>En las actividades realizadas en esta sesión, Ángel se mostró entusiasmado ya que se realizaron en el jardín. Tuvo dificultad al seguir las líneas onduladas y en zigzag, porque constantemente perdía el equilibrio. Saltar dentro de los aros con los pies juntos no fue difícil para él, sin embargo, cuando tenía que hacerlo con un solo pie, perdía el equilibrio. En la actividad que consistió en bailar se mostró muy animado. Al seguir las huellas de papel constantemente perdía la coordinación. En la actividad que consistió en correr botando una pelota, no logro correr y botar la pelota al mismo tiempo.</p>			

Sesión 4: 17/02/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Nociones espacio-tiempo.	Ayudar al alumno en la adquisición de nociones espacio temporales para logre desenvolverse en su vida diaria.	<p>Nociones espaciales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observa la imagen, ahora vas señárame y decíame las partes de su cara.</li> <li>2. En esta imagen vas a indicarme cual es la mano derecha e izquierda (remarcas el contorno de la mano derecha de azul y de la mano izquierda de rojo).</li> <li>3. Observa la imagen, ahora vas a decíame cuantos gatitos hay, y tacharas al gatito que se encuentra arriba y en un círculo vas a encerrar al gatito que está abajo.</li> <li>4. Puedes indicarme a la ardilla el camino para llegar a la nuez.</li> <li>5. Colorea de anaranjado el gatito que está encima de la silla, de color gris el gatito que está debajo de la silla y dibuja una pelota debajo de la mesa.</li> <li>6. Mira a estos perritos, ahora vas a encerrar en un círculo al perrito más pequeño y vas a tachar al perro más grande.</li> </ol> <p>Nociones temporales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Observa los dibujos y dime ¿Quién se tardara más tiempo en subir la montaña, el señor que va en bicicleta o el que va caminando?</li> <li>8. Mira a estas tres personas podrías decíame quien nació primero.</li> <li>9. Podrías indicarme en qué imagen es de día y en cual es de noche.</li> <li>10. Colorea las imágenes que realizas por las mañanas y encierra en un círculo las que realizas en la noche.</li> <li>11. Observa la imagen con atención, ahora podrías colorear la imagen que sucede primero.</li> <li>12. Observa la imagen, ahora pega en los recuadrados la imagen de cómo crees que haya comenzado el nacimiento de un pollito. (Anexo 8).</li> </ol>	<p>Imágenes de gatitos.</p> <p>Imagen de un rostro.</p> <p>Imagen de manos.</p> <p>Imagen de perros.</p> <p>Imagen de un señor caminando y otro en bicicleta.</p> <p>Imagen de niño, bebé y abuelo.</p> <p>Imágenes de día y de noche.</p> <p>Laberinto.</p> <p>Ejercicios de secuencias temporales (ir a la escuela, jugar, leer un cuento y dormir; abrir un obsequio; nacimiento de un pollito).</p> <p>Colores.</p> <p>Plumones.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>En las actividades realizadas en esta sesión, respecto a la actividad 1, no se presentó ninguna dificultad ya que el alumno identificó en la imagen de la cara (orejas, nariz, boca y ojos). En la actividad 2, no reconoció que mano era la derecha y cuál era la izquierda. En la actividad 3, la dificultad observada fue en que no sabía cómo hacer un círculo y una x, sin embargo, si identificó que había dos gatitos, de los cuales uno se encontraba arriba y otro abajo. En la actividad 4, se identificó que camino debía seguir la ardilla para llegar a su nuez. Hubo dificultad en la actividad 5, ya que el alumno no identificó que gatito estaba encima de la silla y cual debajo. En las actividades 6, 7 y 8 observe que algunos conceptos de las nociones temporales no estaban adquiridos por el alumno (grande-pequeño, dentro-fuera, adelante-atrás y cerca-lejos). Con respecto a las actividades 9 y 10, el alumno no mostró dificultad en distinguir cuando es de día y que actividades se realizan, asimismo, identifiqué la noche y que actividades se realizan. En las actividades 11 y 12, se observó dificultad en identificar que suceso ocurre primero.</p> <p>La realización de las actividades en algunos casos fue buena, Ángel se mostró atento a las indicaciones, sin embargo, en otras no, ya que el ambiente no era adecuado porque en el salón de alado hacían demasiado ruido, esto ocasionaba su distracción con mucha facilidad.</p>			

Sesión 5: 24/02/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Nociones espacio-tiempo.	Ayudar al alumno en la adquisición de nociones espacio temporales para logre desenvolverse en su vida diaria.	<p>Se le mostraran al alumno tarjetas con imágenes, y él tratara de identificar en estas, las siguientes nociones espacio-tiempo:</p> <p>Bajo-alto, gordo-delgado, rápido-lento, abajo- arriba, dentro-fuera, grande-pequeño, dormido-despierto, adelante-atrás, niño-anciano, alegre-triste, sucio-limpio, mojado-seco, cerca-lejos, cerrado-abierto.</p> <p>Una vez que las identifico pegarlas en su cuaderno, con su respectiva pareja por ejemplo: Alegre-triste.</p> <p>(Anexo 9).</p>	<p>Tarjetas con ilustraciones de:</p> <p>Bajo-alto, gordo-delgado, rápido-lento, abajo- arriba, dentro-fuera, grande-pequeño, dormido-despierto, adelante-atrás, niño-anciano, alegre-triste, sucio-limpio, mojado-seco, cerca-lejos, cerrado-abierto.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Ángel no mostró dificultad en identificar, cuando alguien estaba alegre o triste, dormido-despierto, sucio-limpio y arriba-abajo. Sin embargo, no identifico los conceptos grande-pequeño, adelante-atras, dentro-fuera y cerca-lejos.</p>			

Sesión 6: 03/03/2017

Tiempo: 15-30 min

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Dibujo del cuerpo humano.	Que el alumno dibuje su esquema corporal y el de su familia esto con la intención de conocer si identifica y conoce las partes de su cuerpo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que el alumno se dibuje a sí mismo.</li> <li>2. Que el alumno dibuje a su familia.</li> </ol>	<p>Hojas blancas. Colores. Plumones. Lápiz.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>No observe dificultad en la actividad 1, ya que entendió bien la indicación, y le entusiasmo la idea de que tenía que dibujar. En la actividad 2, no atendía la indicación señalada, ya que, al momento de dibujar a su familia, solo hacia líneas, no prestaba atención a lo que tenía que realizar, por tal motivo tuve que realizar la actividad, para que el observara que tenía que hacer.</p>			

Sesión 7: 10/03/2017

Tiempo: 60-90 min

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Actividades de Atención	Que el alumno pueda mantener y mejorar su atención en las actividades e indicaciones que se le señalen.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descubre los objetos escondidos siguiendo la línea de puntos con un color diferente para cada figura que encuentres.</li> <li>2. Colorear la figura diferente en la fila.</li> <li>3. Colorear los números que se soliciten.</li> <li>4. Ayuda al perrito a llegar a su hueso.</li> <li>5. Juego de Veo Veo.</li> </ol> <p>En una botella de plástico se rellena con arroz y dentro de esta se meterán objetos pequeños. Se le solicitará al alumno que observé la botella posteriormente se le darán indicaciones, por ejemplo: Veo veo un transporte. Veo veo un objeto que sirve para escribir. El alumno tendrá que identificar de qué objeto se trata. (Anexo 10)</p>	<p>Imágenes de objetos escondidos (oso, hongo, caracol, conejo, nube, pelota, hueso, llave, cereza y jarra).</p> <p>Imagen de peces, perritos, casa, niño, tortugas y plantas.</p> <p>Imagen de números.</p> <p>Crucigrama.</p> <p>Botella de plástico. Arroz. Objetos pequeños.</p> <p>Colores Plumones</p>
<p>Observaciones:</p> <p>En la actividad 1, el alumno mostró dificultad en encontrar las imágenes ocultas (dulce y jarra), en cambio, en las imágenes (oso, llave, hongo, caracol, conejo y pelota) no le fue difícil localizarlas.</p> <p>En la actividad 2, no lograba que Ángel prestara atención, le hacía la indicación de lo que tenía que realizar, le preguntaba ¿entendiste?, él respondía que sí, pero al momento de realizar el ejercicio solo se quedaba viendo el cuaderno sin hacer nada. Me di cuenta de que no comprendía el ejercicio, por lo que tuve que ayudarlo diciéndole que imagen notaba que era diferente a la que yo le estaba señalando.</p> <p>En la actividad 3, al indicarle que números colorear, el alumno confundía el número 4 con el 5, y aunque le hice la observación muchas veces de que número era el 5 y cual el 4, no logre que los diferenciara. Con relación a los números 1, 2 y 3 si los identificaba.</p> <p>En la actividad 4, no presentó dificultad en ayudar al perrito a conseguir su hueso, presto atención a las indicaciones.</p> <p>En la actividad que consistía en el juego veo veo, solo identifiqué dos objetos ocultos de seis: lápiz y sacapuntas.</p> <p>Me percaté de que su atención es muy dispersa, en ocasiones presta atención y realiza las actividades, en otra tenía que repetir las indicaciones más de una vez, lo que ocasionaba que Ángel se desesperara y ya no quisiera continuar, entonces tenía que recurrir a preguntarle que había hecho el fin de semana o que película había visto, etcétera, y después retomar la actividad.</p>			

Sesión 8: 17/03/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Actividades de razonamiento.	Comprender las actividades señaladas para que el alumno pueda realizarlas atendiendo a las indicaciones.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colorea las imágenes según, como se te indique: Verde: animales Rojo: juguetes Amarillo: comida</li> <li>2. Rodea con un círculo los objetos que podemos encontrar en una zapatería.</li> <li>3. Une con una línea las imágenes con las que consideres se relacionan. (Anexo 11).</li> </ol>	<p>Imágenes de:</p> <p>Comida Animales Juguetes Zapatos Partes del cuerpo Hoja blanca. Lápiz. Colores. Plumones.</p>

**Observaciones:**

En la actividad 1, tuve que repetir la indicación más de una ocasión para que Ángel entendiera lo que tenía que realizar, después de unos minutos realzo el ejercicio adecuadamente identificando que imágenes eran amales, dulces y juguetes. En la actividad 2, identificó sin problema que objetos podemos encontrar en una zapatería. En la actividad 3, confundió que objetos podemos encontrar en la canina, ya que el señalo que era una laptop, guitarra y peine. En la actividad 4, localizo adecuadamente que objetos podíamos ver en un parque. En la actividad 5, no presento dificultad en unir las imágenes que se relacionaban.

En esta sesión, Ángel se mostró atento a las indicaciones señaladas.

Sesión 9: 24/03/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Actividades de percepción.	Que el alumno logre diferenciar imágenes de otras así mismo identifique que imágenes son similares.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encierra en un círculo la imagen que se repite.</li> <li>2. Encierra en un círculo los plátanos que encuentres.</li> <li>3. Colorea de color rojo los círculos que encuentres. Y de color azul los triángulos.</li> <li>4. Se le proporcionaran al alumno recortes de triángulos, cuadrados, círculos y rectángulos, y se le proporcionará una figura (flor) él alumno tendrá que identificar donde colocar los recortes geométricos en la figura.</li> <li>5. Se le proporcionara al alumno recortes de triángulos, cuadrados, círculos y rectángulos, y se le proporcionara una figura (tren) él alumno tendrá que identificar donde colocar los recortes geométricos en la figura. (Anexo 12).</li> </ol>	<p>Imágenes llamativas.</p> <p>Recortes de figuras geométricas (triángulo, cuadrado, círculo y rectángulo).</p> <p>Imágenes de flor y tren.</p> <p>Colores.</p> <p>Plumones.</p>

**Observaciones:**

Actividad 1, identifico las imágenes que se repetían, pero no siguió la indicación de encerrarlas en un círculo, las unió con una línea. Actividad 2, encerró en un círculo los plátanos que encontró., no existió ninguna dificultad. En la actividad 3, tuvo dificultad en identificar los círculos y triángulos, así que tuve indicarle cada uno de ellos para que el pudiera colorearlos diferenciando el círculo del triángulo. Actividad 4 y 5, al colocar los recortes en el hueco correspondiente no hubo dificultad, pero la preguntarle de que imagen se trataba no supo decirme si era un triángulo, círculo, cuadrado o rectángulo. En el tema de las figuras geométricas Ángel parecía identificar (triángulo, rectángulo, cuadrado y círculo) pero después de unos minutos le preguntaba dime qué imagen es esta, no sabía que responder y solo se quedaba viendo su cuaderno.

Sesión 10: 31/03/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Capacidades perceptivas y discriminativas del alumno:	Asociar objetos o imágenes iguales y que se relacionen entre sí por su uso o función.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unir con una línea las imágenes que sean iguales (imágenes de comida).</li> <li>2. Unir cada imagen con su pareja.</li> <li>3. Asociar de objetos iguales (útiles escolares) y pegarlos en el cuaderno por parejas.</li> <li>4. Asociar las imágenes que son del mismo color y forma, y pegarlas en el cuaderno.</li> <li>5. Asociar figuras geométricas de la misma forma y color, pero de diferente tamaño. El alumno deberá pegarlas en una hoja blanca en parejas: grande-pequeño.</li> <li>6. Asociar de los objetos iguales, pero que son de distinto tamaño (imágenes de deportes). (Anexo 13).</li> </ol>	Imágenes de: Comida Frutas Transporte Deportes Útiles escolares Figuras geométricas  Colores. Plumones.
Asociación			
Observaciones: Actividad 1, realizo la actividad sin ninguna dificultad, identifiqué que imágenes eran iguales y las uní con una línea. Actividad 2, realizo la actividad sin dificultad, ya que relaciono al pez con una pecera, a la doctora con una bata y al lápiz con un sacapuntas. Actividad 3, identifiqué que imágenes eran iguales, posteriormente en parejas iguales las pego en su cuaderno. Actividad 4, Pego en su cuaderno en parejas las imágenes que eran del mismo tamaño y color. Actividad 5 y 6, identifiqué que imágenes eran del mismo color y diferente tamaño. En esta sesión no tuve dificultad para trabajar, presto atención a las indicaciones.			

Sesión 11: 07/04/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Habilidades perceptivas y discriminativas del alumno:	Asociar objetos o imágenes iguales y que se relacionen entre sí por su uso o función.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jugar memorama (imágenes de animales).</li> <li>2. Pegar las figuras de <i>foami</i> en los huecos correspondientes de acuerdo a su color.</li> <li>3. Pegar las figuras de <i>foami</i> correspondientes a los huecos en la figura del perro.</li> <li>4. De acuerdo al color del lápiz, pegar las figuras geométricas (circulo, triangulo, cuadrado y rectángulo).</li> <li>5. Unir con una línea las imágenes que tengan alguna relación (frutas).</li> <li>6. Unir con una línea las imágenes que tengan alguna relación (imágenes de transporte). (Anexo 14)</li> </ol>	Imágenes de: Animales. Figuras geométricas hechas de <i>foami</i> . Frutas Medios de transporte. Perro Granja  Resistol. Colores. Plumones.
Asociación			

Observaciones:

Actividad 1, en el juego de memoraba participaron otros dos niños que también presentan SD, al principio Ángel se mostró entusiasmado, pero como a sus compañeros siempre levantaban las mismas tarjetas, se comenzó a enojar y ya no quiso continuar jugando.

Actividad 2, hubo dificultad ya que no prestaba atención a lo que estaba haciendo, entonces le decía *¿estás seguro de que esa imagen va ahí? Fíjate bien lo que estás haciendo*, a lo que él se quedaba pensando y después de unos segundos pegaba la figura de foami en el hueco correspondiente.

Actividad 3, no presento dificultad en pegar las figuras de foami en los huecos correspondientes, para completar la figura de un perro.

Actividad 4, no presento dificultad en pagar las figuras geométricas de acuerdo a su color, sin embargo, seguía sin identificar las figuras geométricas.

Actividad 5 y 6, identifiqué las figuras que tenían una relación.

En esta sesión, Ángel trabajó muy bien, atendió las indicaciones, y cuando tenía un error, le decía *estas seguro, fíjate bien*.

Sesión 12: 07/04/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Capacidades perceptivas y discriminativas del alumno: Selección	El alumno deberá tachar o señalar el objeto o dibujo que se le mencione.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Marcar con una cruz las imágenes que se le mencionen (imágenes de comida).</li><li>2. Marcar con una cruz las imágenes que se le mencionen.</li><li>3. Viste al niño, con la ropa que tú quieras.</li><li>4. El alumno deberá encerrar en un círculo que ropa o accesorios utiliza cuando hace frío.</li><li>5. El alumno deberá encerrar en un círculo que ropa o accesorios utiliza cuando hace calor.</li></ol> (Anexo 15).	Imágenes de: Comida. De un niño Ropa  Resistol. Colores. Plumones.
Observaciones: Actividad 1 y 2, marcó con una cruz las imágenes indicadas. Actividad 3, se mostró animado al vestir al muñequito de papel, eligió vestirlo de policía. Actividad 4, tuvo dificultad en identificar que se utiliza cuando hace frío, solo encerró en un círculo; chamarra y gorro. Actividad 5, no identifiqué con facilidad que prendas se utilizaba cuando hacía calor, encerró en un círculo: playera y short.			

Sesión 13: 28/04/2017

Tiempo: 60-90 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Capacidades perceptivas y discriminativas del alumno: Clasificación	Clasificar objetos que, siendo diferentes, pertenezcan a una misma categoría o cumplan una función semejante: juguetes, animales, prendas de vestir, alimentos, etcétera.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Clasificar las frutas de acuerdo a su color.</li><li>2. Clasifica los animales marinos y terrestres.</li><li>3. Colorea los alimentos del desayuno.</li><li>4. Clasifica las vocales de acuerdo a su tamaño grande y pequeño.</li></ol> (Anexo 16).	Imágenes de: Frutas Animales Vocales.  Resistol

Observaciones:

Actividad 1, clasifico las frutas de acuerdo a su color sin ningún problema.

Actividad 2. Clasifico los animales en marinos y terrestres.

Actividad 3, encerró en un círculo los alimentos de desayuno: leche, pan y cereal

Actividad 4, clasifico las vocales de acuerdo a su tamaño, sin embargo, al momento de preguntarle de que vocal se trataba no respondió.

En esta sesión Ángel trabajo muy bien, entendió las indicaciones, se mostró animado al momento de realizar las actividades.

#### Sesión 14: 05/05/2017

Tiempo: 45-60 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Lectura y escritura	Iniciar el proceso de la lectura y escritura.	1. A lado de cada figura vas a dibujar otra igual. 2. Se le mostraran al niño 6 figuras (reloj, taza, escoba, tenis, gato, auto, mochila y lápiz). Él las observara, después las imágenes se ocultaran y tendrá que decir cuales imágenes fue las que observo. (Anexo 17).	Imágenes de: Comida Animales Frutas Transporte  Colores. Plumones.
Observaciones: Actividad 1, dibujo sin dificultad el cuadrado y una carita feliz, pero al momento de dibujar el triángulo, solo hacia líneas, círculos, a lo que yo le indique esta <i>imagen que acabas de hacer se parece a esta</i> (triangulo) él respondía que no, entones le indicaba que la volviera hacer, se desesperó un poco porque no podía hacerla, sin embargo, después de unos minutos, logro dibujar un triángulo. Actividad 2, se le mostraron 8 figuras, le indique que observara todas las imágenes, posteriormente las oculte y le pregunte que figura había observado, él respondió que mochila y gato, repetí el ejercicio, pero en esa ocasión solo observo la imagen de gato.			

#### Sesión 15: 12/05/2017

Tiempo: 45-60 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Lectura y escritura	Iniciar el proceso de la lectura y escritura.	1. Une con una línea la palabra con la figura que consideres corresponde con lo que dice la palabra. 2. Encierra en un círculo si tu respuesta es sí o no, de acuerdo a lo que se te pregunta con relación al dibujo. (Anexo 17).	Imágenes (Mamá, papá, niño, hermanos, pato, oso, sol, casa y auto).  Colores Plumines.
Observaciones: Actividad 1, le señale donde decía, mamá, papá, niño, hermano, pato, oso, sol, casa y auto, posteriormente le pregunte <i>¿la palabra de mama con qué imagen la relacionarías?</i> y él señalo (imagen de la mamá cargando un bebé). Y así lo fuimos realizando con las palabras restantes (papá, niño, hermano, pato, oso, sol, casa y auto). Actividad 2, le dije que observara la imagen, posteriormente leí las preguntas, él tenía que responder si o no (ejemplo: la niña está llorando, el encerró en un círculo la palabra sí).			

Sesión 16: 19/05/2017

Tiempo: 45-60 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Lectura y escritura	<p>Iniciar el proceso de la lectura y escritura.</p> <p>Que el alumno conozca y aprenda las vocales</p>	<p>1. Se jugara el juego aprendamos las vocales, que consiste en que los niños abran los huevos sorpresa, donde se encontraran en su interior un objeto relacionado con cada vocal.</p> <p>Se le solicitara al niño que observé la letra y el objeto. Tratando de identificar que vocal es la que encontró dentro del huevo sorpresa.</p> <p>2. Se le mostrarán al alumno las vocales en grande e imágenes (árbol, avión, escoba, estrella, iglesia, iguana, oso, oreja, uno y uvas) el alumno tendrá que identificar qué imagen inicia con la las vocales a, e, i, o y u.</p>	<p>Huevos sorpresa.</p> <p>Imágenes de las vocales.</p> <p>Objetos pequeños.</p> <p>Las vocales en tamaño de media cartulina.</p> <p>Imágenes de: árbol, avión, escoba, estrella, iglesia, iguana, oso, oreja, uno y uvas.</p> <p>Resistol.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>En las actividades 1 y 2 consistieron en que el alumno identificara las vocales y las relacionara con un objeto relacionado con la vocal (árbol, ardilla, elefante, escoba, imán, iglú, oveja, oso y uva. Ángel identifico las imágenes a excepción de imán e iglú, sin embargo, las vocales no las identifico, ni logro relacionar las imágenes con la letra de la vocal.</p>			

Sesión 17: 26/05/2017

Tiempo: 45-60 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Lectura y escritura	<p>Iniciar el proceso de la lectura y escritura.</p> <p>Que el alumno conozca y aprenda las vocales</p>	<p>1. Rodea las vocales que están en mayúscula.</p> <p>2. Rodea las vocales que están en minúsculas.</p> <p>3. Rodea la letra A y a que observes en la imagen.</p> <p>4. Rodea la letra E y e que observes en la imagen.</p> <p>5. Rodea la letra I y i que observes en la imagen.</p> <p>6. Rodea la letra O y o que observes en la imagen.</p> <p>7. Rodea la letra U y u que observes en la imagen.</p> <p>8. Descubre y colorea solamente las vocales.</p> <p>9. Sigue el camino de la vocal para llegar a una imagen. (Anexo 18).</p>	<p>Laminas con ejercicios relacionados con las vocales.</p> <p>Colores.</p> <p>Plumines.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Esta sesión fue muy difícil trabajar con Ángel, ya que se distraía con facilidad, no presta atención a las indicaciones, le indicaba cual era la vocal a, e, i, o, u, parecía que le había quedado claro, pero después de unos minutos le volvía a preguntar y no sabía que responder. Observe que era muy tedioso el tema de las vocales, así que decidí jugar con él un rato a la pelota, posteriormente retome el tema, él rodeo la a, e, i, o, u en los ejercicios, sin embargo, al preguntale que vocal era seguía sin identificarla.</p>			

Sesión 18: 02/06/2017

Tiempo: 45-60 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Lectura y escritura	<p>Iniciar el proceso de la lectura y escritura.</p> <p>Que el alumno conozca y aprenda las vocales</p>	<p>1. Jugar lotería ( vocales)</p> <p>2. Se le proporcionara al alumno una hoja donde tendrá que colorear la vocal que se indique, repasar, escribir y encerrar en un círculo. (Anexo 19).</p>	<p>Lotería.</p> <p>Frijoles.</p> <p>Hojas con actividades relacionadas con las vocales.</p> <p>Colores.</p> <p>Plumones.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>En el juego de lotería de vocales, Ángel se mostró entusiasmado, pero como seguir sin reconocer las vocales, comenzó a desesperarse y ya no quiso jugar.</p> <p>En la actividad 2, coloreo, remarco, rodeo las vocales sin ningún problema, pero al momento que tenía que escribirlas, no quería hacerlo, se mostraba desinteresado.</p>			

Sesión 19: 09/06/2017

Tiempo: 45-60 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Lectura y escritura	<p>Iniciar el proceso de la lectura y escritura.</p> <p>Que el alumno conozca y aprenda las vocales</p>	<p>1. El alumno identificará algunos de los productos que consumimos a diario (Coca-cola, Alpura, Sabritas, etcétera), una vez identificados pegara los productos con su logotipo en hojas blancas. (Anexo 19).</p>	<p>Imágenes de coca-cola, Sabritas, Alpura, Domino's Pizza, zukaritas, choco krispis, Colgate, Bonafon, Boing, Jumex, Telcel, Cinepolis, etcétera.</p> <p>Hojas blancas.</p> <p>Pegamento.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>En esta sesión no se presentó ningún problema con el ejercicio, identifico los productos que consumimos a diario con su logotipo. Para este ejercicio utilice productos que le eran significativos para él.</p>			

Sesión 20: 23/06/2017

Tiempo: 45-60 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Lectura y escritura	<p>Iniciar el proceso de la lectura y escritura.</p> <p>Que el alumno conozca y aprenda las vocales</p>	<p>1. Reconocimiento de palabra-imagen. Los temas consistieron en: su nombre, miembros de la familia y las partes del cuerpo. (Anexo 19).</p>	<p>Fichas de trabajo que tengan escritas palabras como: mama, papa, abuelo, abuela, hermano, nariz, ojos, etcétera.</p> <p>Fichas de trabajo que tengan imágenes relacionadas a cada palabra.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>En la actividad de reconocimiento de palabra e imagen Ángel relacionó la palabra con su foto, asimismo, mamá y papá. Sin embargo, con las demás palabras (abuelo, abuela, hermano, nariz, ojos, y boca) no se lograron resultados favorables.</p>			

Sesión 21: 30/06/2017

Tiempo: 45-60 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Lectura y escritura	Iniciar el proceso de la lectura y escritura.  Reconocimiento de palabra-imagen.	1.Reconocimiento de palabra-objeto Los temas consistieron en: frutas, números, animales, figuras geométricas y palabras: sol, árbol, flores, luna, cama, cuaderno, lápiz, galletas, casa, coche, leche, agua, mesa y silla. (Anexo 20).	Fichas de trabajo que tengan escritas palabras como: cuadrado, rectángulo, lápiz, oso, etcétera. Fichas de trabajo que tengan imágenes relacionadas a cada palabra.
Observaciones: En el ejercicio reconocimiento palabra-objeto, Ángel estaba muy distraído, no lograba mantener su atención en lo que le indicaba. En los temas de frutas, números, animales, figuras geométricas no logre que relacionara la palabra con la imagen.			

Sesión 22: 07/07/2017

Tiempo: 45-60 min.

Contenido	Objetivo	Actividades	Materiales
Lectura y escritura	Iniciar el proceso de la lectura y escritura.  Que el alumno conozca y aprenda las vocales	1. El alumno debe trazar una línea desde cada palabra de la izquierda hasta la palabra igual de la columna de la derecha y, finalmente, leerlas. 2. El alumno deberá encerrar en un círculo la palabra que se le indique. (Anexo 20).	Fichas con palabras (papá, mamá y ángel).  Colores.
Observaciones: Actividad 1, el alumno identifico las palabras iguales y las unió con una línea, sin embargo, al preguntale si identificaba que decían las palabras no reconoció ninguna. Actividad 2, no hubo ninguna dificultad, ya que encerró en un círculo la palabra (Ángel).			

Producto del proceso de intervención que llevé a cabo con Ángel, que me permitió tener los siguientes resultados a nivel general:

Cuando inicie la intervención educativa con Ángel, noté que tenía dificultades entre la coordinación entre sus manos y ojos, ya que en actividades que consistían en remarcar con un color una línea no podía remarcarla con precisión o en actividades que consistían en seguir un camino para llegar por ejemplo, al perro tampoco podía seguir con su lápiz el camino, asimismo, cuando tenía que recortar una imagen tenía mucha dificultad. Sin embargo, con las actividades realizadas durante la intervención Ángel pudo tomar objetos con mayor facilidad, por ejemplo: el lápiz, los colores, crayones, plumones, tijeras, etcétera. Asimismo, logró mejorar la coordinación de sus movimientos, logrando una mayor precisión cada vez. Una

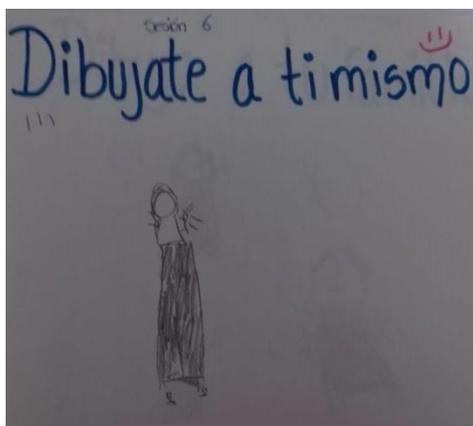
problemática que se presentó en esta parte de las actividades programadas, fue que Ángel se desespera, sobre todo cuando no logra hacer las cosas a la primera vez. Para ello también tuve que trabajar esta parte emotiva, en términos de enseñarle a regular sus emociones, sobre todo la frustración a las actividades que no podía resolver.

Con relación a las actividades para trabajar la motricidad gruesa, Ángel siempre se mostró entusiasmado ya que para él era muy satisfactorio el poder salir al jardín donde las realizábamos. Él tiene buen ritmo al tener que seguir la música, tal vez porque dentro de AMPRE reciben clases de zumba y eso le ha ayudado, además de que le gusta bailar. Sin embargo, en las actividades de saltar o seguir una línea recta, ondulada o en zigzag marcada en el piso para desarrollar la coordinación y el equilibrio, al inicio tuvo dificultades y con el trabajo tuvo logros, pero nunca un pleno control. Los niños Down presentan hipotonía muscular, esto ocasiona poco control del equilibrio y coordinación, así mismo, falta de habilidad para ejecutar movimientos rápidos. Recordemos que:

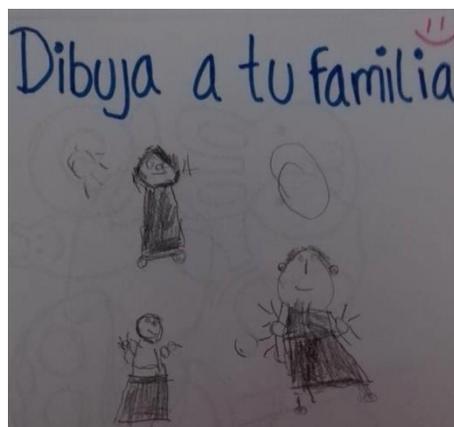
...la motricidad es la capacidad que tiene el individuo para controlar los movimientos de su cuerpo, ligada al tono muscular y a la coordinación [En los niños con SD...] predomina un bajo tono muscular y una dificultad para hacer movimientos finos [y realizar...] actividad motriz gruesa, es decir, en donde intervienen grandes grupos musculares (caminar, saltar, correr, subir, bajar, etc. (Valdespino, 2010, p. 21).

Ángel presentó dificultades en reconocer la mano derecha e izquierda, asimismo, en la adquisición de los conceptos grande-pequeño, dentro-fuera, adelante-atrás y cerca-lejos aunque trabajé estos conceptos durante la intervención no logré resultados favorables. Sin embargo, con los conceptos arriba-abajo, día-noche, alegre-triste, cerrado-abierto y sucio-limpio no hubo dificultades.

En la actividad que consistió en la imagen corporal<sup>15</sup>, al dibujarse a sí mismo no tuvo dificultad alguna, pudo dibujar la imagen que tiene de él o algún otro compañero. La dificultad se presentó cuando le pedí que dibujara a su familia, ya que esta indicación la tuve que repetir más de cinco veces, debido a que terminaba de dar la indicación y sólo dibujaba líneas (tal vez debido a que no prestaba atención a lo que yo le estaba indicando), así que decidí realizar la actividad para que él observara, una vez que termine le volvía a dar la indicación de lo que tenía que hacer, Ángel tomó el lápiz y se puso a dibujar. Esta actividad no fue del todo complicada para él, ya que tenía noción de su imagen corporal y el de los demás.



(Actividad del 03/03/2017)



(Actividad del 03/03/2017)

En las actividades de atención, con relación a las indicaciones de los ejercicios que debía realizar, se le tenía que explicar más de una ocasión hasta que él comprendiera en qué consistían dichas actividades. Me pude percatar que su atención es muy dispersa, hay momentos en los que parece que entiende perfectamente y hay otras que se distrae con facilidad, no pone atención ni interés.

---

<sup>15</sup>Una forma de comprobar que el niño ha adquirido conciencia de su esquema corporal es por medio del dibujo, "ya que el niño puede representar su cuerpo con trazos que indiquen movimientos y relación con las partes, por ejemplo del cuello se desprenden los hombros, de estos brazos" (Valdespino, 2010, p. 22). Para conseguir el aprendizaje de la lectura y escritura es necesario que el alumno identifique las partes de su cuerpo y su función. Pero si el alumno "no ha integrado y hecho analizable su esquema corporal, difícilmente podrá analizar un enunciado en palabras, sílabas y letras, para que después esa letra la incorpore a un todo con significado" (Valdespino, 2010, p. 22).

En las actividades de seguimiento de instrucciones, no tuve ninguna dificultad, Ángel en esta sesión se mostró con ganas de trabajar, atendió las indicaciones que le señalé, y resolvió las actividades de forma correcta.

Ángel, no mostró ningún avance al trabajar el tema de figuras geométricas (cuadrado, círculo, triángulo y rectángulo), ya que a pesar de que en repetidas ocasiones se trabajó este tema, hasta incluso la docente Anel me ayudó a complementarlo, al momento de preguntarle que figura geométrica estaba observando no sabía que contestar.

Con relación a las actividades para trabajar la capacidad perceptiva y discriminativa, Ángel logró clasificar a las frutas de acuerdo a su color, así mismo, a los animales marinos y terrestres. Asoció qué imágenes eran iguales, tenían alguna relación o eran del mismo color, forma o eran de diferente tamaño. Selecciono las imágenes que se le indicaron. Cabe señalar que no hubo necesidad de estar repitiendo las indicaciones, Ángel se mostró con mucha disposición por aprender.

En las actividades de lectura y escritura existió mucha dificultad, ya que Ángel presentaba problemas al momento de atender las indicaciones porque no prestaba atención a lo que tenía que realizar o se distraía con facilidad, lo que ocasionaba que yo exigiera más esfuerzo de su parte, sin conseguir resultados, ya que se desesperaba y se negaba a continuar con las actividades. Con relación a las vocales no logré resultados favorables ya que una vez que terminábamos de ver el tema, Ángel sabía cuál era la *a*, *e*, *i*, *o* y *u* pero cuando se iniciaba una nueva sesión ya las había olvidado y debía retomar el tema nuevamente. En la actividad de reconocimiento de palabra-imagen logró relacionar su nombre con su foto, asimismo, el de su mamá y papá. Sin embargo, con relación a los temas de frutas, números, animales, figuras geométricas, miembros de la familia y partes del cuerpo no logré que Ángel relacionara la palabra con la imagen.

Sin bien al ir avanzando en las actividades y las sesiones, yo logré demostrarle a Ángel que si hacía un esfuerzo él era capaz de hacer las cosas, lo que él pudo

corroborar conforme fuimos avanzando en la realización de las actividades del programa (algunas sin dificultad otras con dificultad pero siempre dispuesto a realizarlas). Sin embargo, he de reconocer que los resultados no fueron del todo los que yo esperaba, estoy consciente de que aún hay un largo camino que recorrer con Ángel, ya que a pesar de que se esmera en realizar las actividades es muy distraído y le cuesta demasiado trabajo concentrarse, no pone atención, parece que ya entendió y cuando se le pregunta él dice que sí, pero al momento de tener que realizar la actividad ya no sabe qué hacer, por lo que se tiene que volver a dar las indicaciones e incluso hacerle la actividad para que él vea cómo realizarla. Esto lleva a que la docente de Ángel tenga que ser paciente y perseverante porque hay días en que él trabaja bien, pero otros en los que no entiende y no quiere hacer las actividades, una ardua labor de tenacidad.

Un aspecto que resulta fundamental es el trabajo con la familia, porque por más que la docente se esmere si no hay apoyo de las personas con quienes convive, el trabajar con Ángel en la institución resulta limitada, poco útil y de limitados logros.

### **3.6. Prospectiva del caso**

Para lograr la plena inclusión social y educativa de Ángel no se debe perder de vista que:

...la educación de todos los niños debe ir enfocada a la adquisición y desarrollo de sus capacidades, de modo que puedan actuar con madurez y responsabilidad, desarrollar su autonomía personal, y adquirir conocimientos y destrezas que les permitan integrarse al máximo en el grupo social y cultural al que pertenecen los alumnos con síndrome de Down no tienen por qué ser una excepción a esta regla general (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 43).

Como se venido explicando en este tercer capítulo, Ángel desde pequeño fue un niño que sufrió de discriminación y esto ha ocasionado que no sea afectivo

con las personas que no conoce, sin embargo en su estancia por la Fundación AMPRE, una prioridad de la docente Anel fue que él retomará la confianza para poder interactuar con las personas y aunque es un camino largo aún por recorrer, se ha notado alguna mejoría al relacionarse con sus compañeros. Para seguir reforzando esta área de la interacción social es fundamental un trabajo en equipo entre la escuela, la familia y entorno social para que Ángel aprenda a interactuar con otras personas, aun cuando sea la primera vez que los trata.

Si bien Ángel a sus trece años de edad no sabe leer ni escribir, producto del proceso de intervención que realicé me pude percatar que él tiene el potencial suficiente como para poder adquirir estas competencia, pero para ello se requiere de dar continuidad al programa de prerrequisitos e iniciar formalmente su enseñanza. Claro recordando que: "...cada alumna y cada alumno aprende a leer y a escribir en momentos distintos, a ritmo personal diferente, usando estrategias de aprendizaje propia" (Botías *et al.*, 2012, p. 111).

El o la docente que esté a cargo de la enseñanza de la lectura y escritura a Ángel, debe tener en cuenta que él es diferente, al igual que sus compañeros. Por ello es preciso que primero se dé la oportunidad de conocerlos, para que pueda interactuar con ellos y así realice las adecuaciones curriculares necesarias para lograr el aprendizaje en sus alumnos. Esto me lleva a afirmar que si él pudiera ser incluido a un aula regular sería de gran utilidad, claro en el caso de él es necesario, por lo menos al inicio, contar con un profesor sombra, que lo apoye y le permita ir progresando a su propio ritmo y evitando que sus compañeros hagan las actividades por él.

Además, hay que recordar que: "...la escritura de un niño con síndrome de Down puede no ser suficiente clara, legible [...] Esto ha supuesto que muchos educadores [...] han desistido antes de tiempo por los pobres resultados que obtenían (Troncoso y Mercedes, 2005, p. 64). Con Ángel se requiere de paciencia y

perseverancia, ya que en algunas ocasiones se sentirá que no hemos logrado avances debido a que temas que ya trabajamos con él se le olviden, por ejemplo: las vocales, así que tendremos que retomar ese tema probablemente más de una vez.

Todo docente que trabaje con alumnos con SD tendrá que poner mucho empeño en desarrollar su atención y capacidad de observación, lo que les:

...facilitara una actuación adecuada en cada momento [...] con frecuencia deberá posponer la perfección, en beneficio de mantener alta la autoestima del niño, su motivación y su alegría por el esfuerzo realizado, aunque el resultado no sea el ideal [sin embargo,...] los niveles o exigencias serán un poco más altos cada vez, de modo que el niño progrese en sus capacidades (Troncoso y Mercedes, 2005, pp. 43 y 56).

Con Ángel no debemos perder de vista esto, ya que le cuesta mucho trabajo concentrarse en alguna actividad y con frecuencia requiere que le expliquen lo que tiene que realizar más de una vez, sobre todo cuando una actividad se le hace muy complicada, ya que él se predispone a que no podrá realizarla. Es un adolescente que tiene la capacidad pero requiere de que lo motiven y de que lo coloquen en la necesidad de realizar las cosa (algo en lo que su familia tiene que participar). Hay que insistirle diciéndole: ¡tú puedes! Anda ¡tú eres un niño muy inteligente!, comentarios que siempre le den la seguridad de que él puede realizar por sí mismo las cosas y al mismo tiempo exigirle que haga las cosas y que ponga atención. E incluso necesitará ver como realizamos dicha actividad para que él pueda aprender y comprender.

Es un adolescente que requiere de exigencia y que muy bien podría aprender algún oficio para poder sostenerse él mismo. Esto lo podría lograr si se le ubica en algún CAM laboral que ofrezca capacitación para algún oficio que le interese.

## CONCLUSIONES

Cada uno de los capítulos presentados a lo largo de esta tesis fue relevante para la investigación. En el caso del primer capítulo, me permitió comprender como ha sido el cambio de enfoque de la EE a la IE y de ésta a las EI. Un proceso que ha demostrado un cambio positivo en referencia a las personas con discapacidad, pues hoy en día se reconoce que tiene potencial como para poder llegar a ser sujetos independientes, capaces de trabajar y, por qué no, hasta de formar una familia. Sin embargo, más allá de lo que se propone como proyecto para desarrollar la EI, la realidad es que en un gran número de caso ésta no se realiza como se propone; lo que se debe a diversas causas como: que el personal regular y en algunos casos el de apoyo no es competente para dar respuesta a los retos que ésta implica; el que hay una idea rígida respecto a la planeación de las actividades, siendo los directivos los vigilantes de que se cumpla al pie de la letra olvidando que la inclusión implica el realizar ajustes razonables; la falta de interés de parte de los docentes para apoyar dicho proceso, por las dificultades que ésta les puede generar.

En el caso del segundo pude comprender los diversos aspectos que están implicados en lo que es el SD, desde lo genéticos hasta las implicaciones educativas de los sujetos que enfrentan esta discapacidad. Un acervo de información que seguramente la mayoría de los docentes regulares y de apoyo de las UDEEI responsables de promover la inclusión educativa no la conocen y que resulta fundamental para pensar cómo apoyar el trabajo de inclusión de los alumnos que son incluidos en las aulas regulares de nuestro sistema educativo. Base de información que a mí me sirvió de fundamento para apoyar el trabajo escolar que realicé con mi caso.

Finalmente en el caso del tercer capítulo, yo pude constatar que en la institución donde realicé mis prácticas académicas se realiza la inclusión educativa de manera limitada, con limitado apoyo de los padres de familia y con un número reducido de alumnos de la institución. Además puedo indicar que hay docentes que tienen una gran indiferencia al trabajo escolar que se requiere para promover la inclusión educativa de sus alumnos, sobre todo porque esto complica su trabajo diario. Asimismo, no se aprovechan de manera adecuada los espacios físicos de la institución y no se realiza una adecuada programación y seguimiento del trabajo escolar con cada uno de los alumnos.

Esto me llevó a reconocer que Ángel está mal ubicado en el grupo de Estimulación Temprana, porque él tiene 13 años y sus necesidades educativas no son de dicho tipo de estimulación; además pude reconocer que el trabajo con él se tenía que orientar a la enseñanza de la lectura y escritura, lo que tuve que iniciar con los prerrequisitos (desarrollo de la motricidad y procesos cognitivos) para poder avanzar a que él aprendiera a actividades básicas de la lectura y escritura como reconocer las letras, algunas palabras, su nombre y que pudiera escribir. Un trabajo que en realidad fue limitado, por el poco tiempo que tuve para trabajar con él y el poco apoyo de la familia.

No debemos perder de vista que la IE pretende la inclusión de todos los niños y niñas con discapacidades o problemas de aprendizaje en escuelas regulares, lo que puede ser algo ventajoso siempre y cuando los docentes estén capacitados para atender y dar apoyo a las dificultades que estos alumnos puedan presentar, sin embargo, lo que observé durante mis prácticas académicas es que algunos docentes no realizaban ajustes razonables para responder a sus necesidades básicas de aprendizaje y tampoco buscaban las estrategias adecuadas para eliminar la BAP; ya que sólo ponían a dibujar a sus alumnos o les proporcionaban rompecabezas, juguetes, etcétera para tenerlos entretenidos

Debemos reconocer que lograr la IE de algún alumno debe ser para él una experiencia agradable, logrando que convivan en armonía con sus profesores y compañeros, donde exista el trabajo en equipo (entre la familia, docentes, administrativos, compañeros, es decir, toda persona que esté vinculada con el alumno), comunicación y sobre todo concientización y aceptación hacia el alumno que tienen una discapacidad o problema de aprendizaje, no es posible pensar en una educación donde el alumno que tiene discapacidad sea excluido o limitado a solo estar sentado o dibujando, mientras sus compañeros realizan otra actividad.

El valor que le encuentro al elaborar este texto escrito (tesis) es muy gratificante, ya que con lo investigado puedo conocer la historia de la IE, la cual antes era impensable para los niños con discapacidad en escuelas regulares, afortunadamente en la actualidad dentro del ámbito educativo se ha logrado darle una mayor importancia a la formación de alumnos con discapacidades o problemas de aprendizaje. Sin embargo, aún faltan muchas cosas por realizar dentro de este ámbito como por ejemplo la actualización o capacitación de los docentes para que logren la plena inclusión de sus alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje.

Considero que la formación que se nos proporcionó en la opción de campo Educación Inclusiva como pedagogas fue adecuada ya que me sirvió como una guía para pensar cómo integrarme a un campo laboral, pues mi idea es seguir por la línea de lo que tiene que ver con la EI. Un espacio que requiere que, poco a poco, vaya mejorando y amplíe mis conocimientos en todo lo que se involucra en dicho enfoque educativo. Asimismo, nos proporcionaron las herramientas necesarias para apoyar los procesos de la EI. De igual manera, el poder plantear soluciones a los problemas que suelen presentarse en instituciones donde asisten niños o niñas con problemas de aprendizaje o discapacidad. Estos problemas pueden ser que los alumnos que se integran a una escuela regular son excluidos y rechazados por parte de sus compañeros y docentes, ya que no existe una concientización hacia ellos. Como parte de nuestra formación como pedagogas es lograr la plena inclusión de

un niño con discapacidad en una escuela regular, donde reciban una educación sin ningún tipo de distinción, desarrollando en ellos confianza, habilidades, seguridad y para esto debemos diseñar y aplicar estrategias de intervención educativa orientada a las necesidades de los alumnos.

## REFERENCIAS

- Álvarez, Arturo y Álvarez Virginia (ca. 2017). *El estudio de caso como método de investigación*. México: UPN-Unidad Ajusco.
- Álvarez, María; Niño, Natalia; Ramírez, Doris; Serna, Adriana y Venegas, Alexa (2005, enero-abril). "Propuesta didáctica para el desarrollo de repertorios básicos de atención y memoria en niñas y niños con síndrome de Down integrados al aula regular". *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 41. [Recuperado el 15 de septiembre de 2016 de: [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3076/1/SernaAdriana\\_2005\\_Propuestadidacticadesarrollo.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3076/1/SernaAdriana_2005_Propuestadidacticadesarrollo.pdf)].
- AMPRE (n.d.). "Portal de Voluntariado". [Recuperado el 5 de mayo de 2017 de: <http://www.ampreac.org/historia.html>].
- Asociación Charge España (n.d.). "¿Qué es CHARGE?". [Recuperado el 19 de agosto del 2017 de: <https://goo.gl/PNFwER>].
- Basil, Carmen (2012). "Los alumnos con parálisis cerebral y otras alteraciones". En: Marchesi, Álvaro; Coll, Cesar y Palacios, Jesús (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, España; Alianza Editorial.
- Blanco, Rosa (2006). "La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela". En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* España: REICE, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid, España: UAM/CUEI.

- Botías, Francisco; Higuera, Alfonso y Sánchez, Juan (2012). *Necesidades educativas especiales. Planteamientos prácticos*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Chunga, Consuelo (2017, Marzo). *La efectividad de una intervención educativa sobre preparación de loncheras saludables en las madres de familia de niños en edad preescolar de la I.E. N0 1447 "San José"- La Unión*. Tesis que para obtener el título de Licenciada en Enfermería. Piura, Perú: Universidad Nacional de Piura-Facultad de Ciencias de la Salud. [Recuperado el 21 de enero de 2018 de: <http://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/UNP/1012/Med-Chu-Tum-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>].
- Colomer, Teresa; Masot, Teresa y Navarro, Isabel (2005). "La evaluación psicopedagógica". En: Sánchez-cano, Manuel y Bonals, Jean (coords.). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Cornejo, Carmen (2012, Julio). *El duelo de los padres por el nacimiento de un hijo con síndrome de Down y parálisis cerebral*. Tesina para obtener el diplomado en Tanatología. México: Asociación Mexicana de Tanatología, A.C.
- Corretger, Josep; Serés, Agustín; Casaldàliga, Jaume y Trias, Katy (2005). *Síndrome de Down, Aspectos médicos actuales*. Barcelona, España: MASSON/Fundación Catalana Síndrome de Down.
- Cunningham, Cliff (1999). *Síndrome de Down: una introducción para padres*. Barcelona, España: Paidós/ Fundación Catalana Síndrome de Down.
- Down España (2011). *Programa español de la salud para personas con síndrome de Down*. Madrid, España: Down España/ Divina pastora.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2005). *Libro blanco de la atención temprana*. Madrid, España: Real Patronato sobre Discapacidad.

- Flórez, Jesús (2005, diciembre). "La atención temprana en el síndrome de Down: bases neurobiológicas". En: *Revista síndrome de Down* 22. Santander, España: Fundación síndrome de Down de Cantabria, núm. 87, pp. 132-142. [Recuperado el 9 de junio de 2017 de: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/87/132-142.pdf>].
- Fundación Iberoamericana Down 21 (2001). "Qué es el síndrome de Down". Santander, España: FID-21. [Recuperado el 14 de febrero de 2017 de: <http://www.down21.org/llega-tu-bebe/1022-nuevos-padres-llega-tu-bebe/que-es-el-sindrome-de-down.html>].
- García, Ismael et al. (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Google Maps (n.d.). "Toma satelital de Fundación AMPRE A.C.". [Recuperado el 21 de agosto de 2017 de: <https://goo.gl/kMbtX3>].
- Jasso, Luis (1991). *El niño Down: mitos y realidades*. México: El Manual Moderno.
- Lucero, Liliana; Velasco, María-Guadalupe y Anguas, Guillermo (2000). *Propuesta curricular: Licenciatura en Educación Especial*. Xalapa, Veracruz: BENV.
- Madrigal, Ana (2004). *El Síndrome de Down*. Madrid, España: SID.
- Mares, Andrés e Ito, Emily (2005, Julio-septiembre): "Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE, vol. 10, núm. 26, pp. 903-930.
- Miñán, Antonio (2001). "La educación de las personas con síndrome de Down". En: Lou, María y López, Natividad (coords.). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid, España: Pirámide.
- Mora, Juan y Martín, Miguel (2007). "La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior". En: *Revista de Historia de la Psicología*. Málaga, España: Universidad de Málaga, vol. 28, núm. 3, pp. 308-310. [Recuperado el 28 de abril de 2017 de:

[http://www.rua.unam.mx/repo\\_rua/licenciatura\\_en\\_psicologia/facultad\\_de\\_psicologia\\_\\_\\_\\_plan\\_2008/primer\\_semestre/\\_5082.877](http://www.rua.unam.mx/repo_rua/licenciatura_en_psicologia/facultad_de_psicologia____plan_2008/primer_semestre/_5082.877)].

Núñez, Pilar y Santamarina, María (2014). “Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua”. En: *Revista de Lengua y habla*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, núm. 18, pp. 72-92. [Recuperado el 26 de octubre de 2017 de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/5201/4997>].

ONU (2000). *Asamblea general. Resolución aprobada por la asamblea general. Declaración del Milenio*. Nueva York: ONU. [Recuperado el 19 de junio de 2017 de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/55/2>].

Ortega, Luis (1997). *El síndrome de Down. Guía para padres, maestros y médicos*. México: Trillas.

Pichardo, Blanca (2014, abril). *Eventos históricos que llevaron a la inclusión educativa en México*. Monografía para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. México: UPN- Unidad Ajusco.

Programa nacional de... (n.d.). *Programa nacional de educación inicial (versión preliminar)*. Madrid, España: AMEI-WAECE. [Recuperado el 6 de junio de 2017 de: [goo.gl/qKX9F3](http://goo.gl/qKX9F3)].

Pueschel, Siegfried (2002). *Síndrome de Down: Hacia un mejor futuro. Guía para los padres*. Santander, España: MASSON/Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Reverend, Héctor (2000). “Una reflexión sobre el concepto de síndrome”. En: *Revista de la Facultad de Medicina*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, vol. 48, núm. 4, pp. 241-242. [Recuperado el 25 de enero de 2018 de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/22946/1/19641-65138-1-PB.pdf>].

- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de estudio 2011 guía para la educadora. Educación básica preescolar*. México: SEP.
- SEP (2013). *Modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial*. México: SEP.
- SEP-AFSEDF (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE, 2011*. México: SEP-AFSEDF.
- SEP-AFSEDF (ca. 2016). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. México: SEP.
- SEP-DEE (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP-DEE.
- Troncoso, María y Mercedes, María (2005). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. España: Fundación Iberoamericana Down 21.
- UNESCO (1994, junio). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO.
- UNESCO (2000, abril). *Foro mundial sobre la educación: marco de acción de Dakar*. Dakar, Senegal: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO-OREALC. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Valdespino, Leticia (2010). *Método integral para la adquisición de la lectura y escritura en niños con discapacidad intelectual*. México: Integración Down I.A.P.

Vega, María y Ayala, Gabriela (2006, agosto). *Programa de actividades psicomotrices para niños con Síndrome de Down de 2 a 4 años*. Tesis que para obtener el grado de licenciadas en Psicología Educativa. México: UPN-Unidad Ajusco.

Warnock, Mary (1987). Encuentro sobre las necesidades de educación especial. En: *Revista de Educación*, Madrid, España: SGE-MEC, núm. Extraordinario, pp. 45-73.

# ANEXOS

## Anexo 1.



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

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

Por medio de ésta me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna KATIA IRENE MARTINEZ VELASCO, con número de matrícula 13196111, quien cursa el séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación inclusiva" en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que realice prácticas académicas en esta institución a su digno cargo. La cuál está ubicada en la calle Chica No 8, col. Toriello Guerra, del. Tlalpan, C.P. 14050.

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

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

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



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

## Anexo 2

### INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL U.M.F.R.S XXI / REPORTE ELECTROMIOGRAFICO

Nombre: ALBERT MONDRAGÓN ANGEL EDUARDO  
UMF: 46  
Fecha: 31 OCT 05 08:44  
Enviado por: DR MEDRANO

Afiliación: 3702821284-  
Sexo: Masculino  
Edad: 1A 9M

**Patient History:** Paciente masculino de 1a9m de edad con dx de Síndrome de Down 47.XY + 21 no disyunción, realización de potenciales evocados visuales. Por riesgo intrínseco y como parte del seguimiento de niños con sx de Down.

#### Visual Evoked Potentials:

PEV 1 CANAL

LED GOGGLES

**Potenciales provocados visuales:** Se realizaron potenciales provocados visuales en condiciones de semiobscuridad, mediante estimulación tipo flash estimulando cada ojo por separado a una frecuencia de 1.9 Hz con un tiempo de análisis de 500 ms, con técnica de registro Oz-Cz, y 200 promediaciones con los siguientes resultados:

#### OJO IZQUIERDO

Test	Lat	Lat	Lat
	ms	ms	ms
OZ	1.2 N75 151	1.2 P100 191	1.2 N145 245

#### OJO DERECHO

Test	Lat	Lat	Lat
	ms	ms	ms
Oz	2.2 N75 137	2.2 P100 177	2.2 N145 243

#### Interpretation:

**PEV:** Se obtuvo respuesta bioeléctrica inducida de forma bilateral que permite identificar los componentes N75, P100 y N145 que muestran latencias absolutas e interlatencias prolongadas, amplitudes disminuidas en forma bilateral, alteración en la morfología y falla en la replicabilidad con mayor afección izquierda

#### Conclusions:

ESTUDIO NEUROFISIOLÓGICO, POR ESTIMULACIÓN DE LA VÍA VISUAL COMPATIBLE CON:  
1) DISFUNCIÓN DE LA VÍA VISUAL BILATERAL PREDOMINIO IZQUIERDO

E ANEXAN GRAFICAS

RA. HERNANDEZ 9763562

### Anexo 3.



Intervención educativa para la enseñanza de la lectura y escritura a un niño con síndrome de Down en la Fundación AMPRE.

Entrevista dirigida a la Mamá de Ángel.

Fecha:

Nombre del Entrevistado:

1. ¿Cuál es el nombre de su hijo?
2. ¿En qué año nació?
3. ¿Cuántos hijos tiene?
4. Al momento de nacer, Ángel ¿presento algún tipo de problema de salud asociado al síndrome de Down? (SI) (NO). ¿Cuáles?
5. ¿Ha tenido que hospitalizar Ángel en algún momento? Tiene algún expediente o archivo que me pueda proporcionar.
6. ¿Por qué razones ha sido hospitalizaciones, cuáles fueron los motivos?
7. ¿A qué edad Ángel empezó a decir sus primeras palabras?
8. ¿A qué edad Ángel comenzó a gatear?
9. ¿A qué edad comenzó a caminar?
10. ¿Usted sabe qué tipo de síndrome de Down tiene Ángel?
  - ❖ Trisomía 21 regular
  - ❖ Trisomía 21 con mosaicismo
  - ❖ Trisomía por translocación
11. ¿Qué edad tenía cuando se embarazó de Ángel?
12. ¿Tuvo alguna complicación durante el embarazo o durante el parto?
13. ¿En qué momento se enteró que Ángel tenía síndrome de Down?
14. ¿Y esto fue antes o después del parto?
15. ¿Cómo reaccionaste cuando te informaron esto?

16. ¿Cómo ha sido el apoyo familiar?
17. ¿Existen antecedentes de Síndrome de Down en su familia?
18. ¿Quién diagnosticó el SD del niño?, tiene el expediente y me puede permitir verlo.
19. ¿Cuándo le notificaron que su hijo tenía Síndrome de Down, le dieron alguna información?
20. Tras el diagnóstico, ¿acudió a alguna asociación, fundación o algún centro para su atención? Tiene el expediente y me lo puede dejar ver.
21. Después de que se diagnosticó que su hijo tenía SD ¿Recibió algún tratamiento (Fisioterapia, Estimulación sensorio motriz, Logopedia, Terapia Ocupacional, Atención Psicológica, Psicomotricidad)?
22. ¿Actualmente recibe algún tipo de tratamiento médico o terapéutico?
23. ¿Cómo es la relación de Ángel con su hermano y con su papá?
24. ¿Cómo es la relación de Ángel con usted?
25. ¿Cómo es el comportamiento de su hijo?
  - ❖ Inquieto
  - ❖ Nervioso
  - ❖ Obediente
  - ❖ Agresivo
  - ❖ Alegre
  - ❖ Cariñoso
  - ❖ Afectivo
  - ❖ Consentido
  - ❖ Otros
26. ¿Qué espera de su hijo en un futuro?
27. ¿De qué forma cambió su vida al enterarse de que Ángel tenía SD?  
Escolarización
28. ¿A qué edad entró Ángel a la escuela y cuál era?
29. ¿Cuándo fue que le hicieron su primera evaluación y en qué consistió? Tiene el documento que me lo permita ver.

30. A la hora de decidir el modo de escolarización de su hijo, ¿recibió algún tipo de asesoramiento profesional (trabajador social, educador, psicólogo)? ¿De quién y de qué institución?
31. ¿A los cuantos años inicio la escolarización de Ángel?
32. ¿Cómo fue su incorporación a las escuelas en que estuvo?
33. ¿Antes de asistir a la fundación AMPRE, asistió alguna otra institución?
34. ¿Cuál fue la razón de que dejara de asistir a la otra o las otras instituciones?
35. ¿Cuándo y por qué comenzó a asistir a la Fundación AMPRE?
36. ¿Le hicieron algún tipo de diagnóstico y evaluación? ¿Cuál fue su primera información que le dio la fundación AMPRE, tiene algún archivo que me permita ver?
37. ¿En su casa usted, sus hermanos y su esposo le brindan a Ángel algún apoyo? ¿Está contenta con el desarrollo que ha tenido su hijo en la fundación? (SI) (NO) ¿por qué?
38. ¿Ángel cumple con sus tareas escolares y va con gusto a la institución? Me puede mostrar sus cuadernos.
39. ¿Cuál es la materia que más le gusta y cuál es la que menos, cómo es su rendimiento escolar y que participación tiene en las actividades?
40. Podría contarme acerca de la experiencia escolar que han vivido desde el momento de su escolarización hasta la fecha

GRACIAS

## Anexo 4.

### Evaluación Motricidad Fina

Nombre: \_\_\_\_\_.

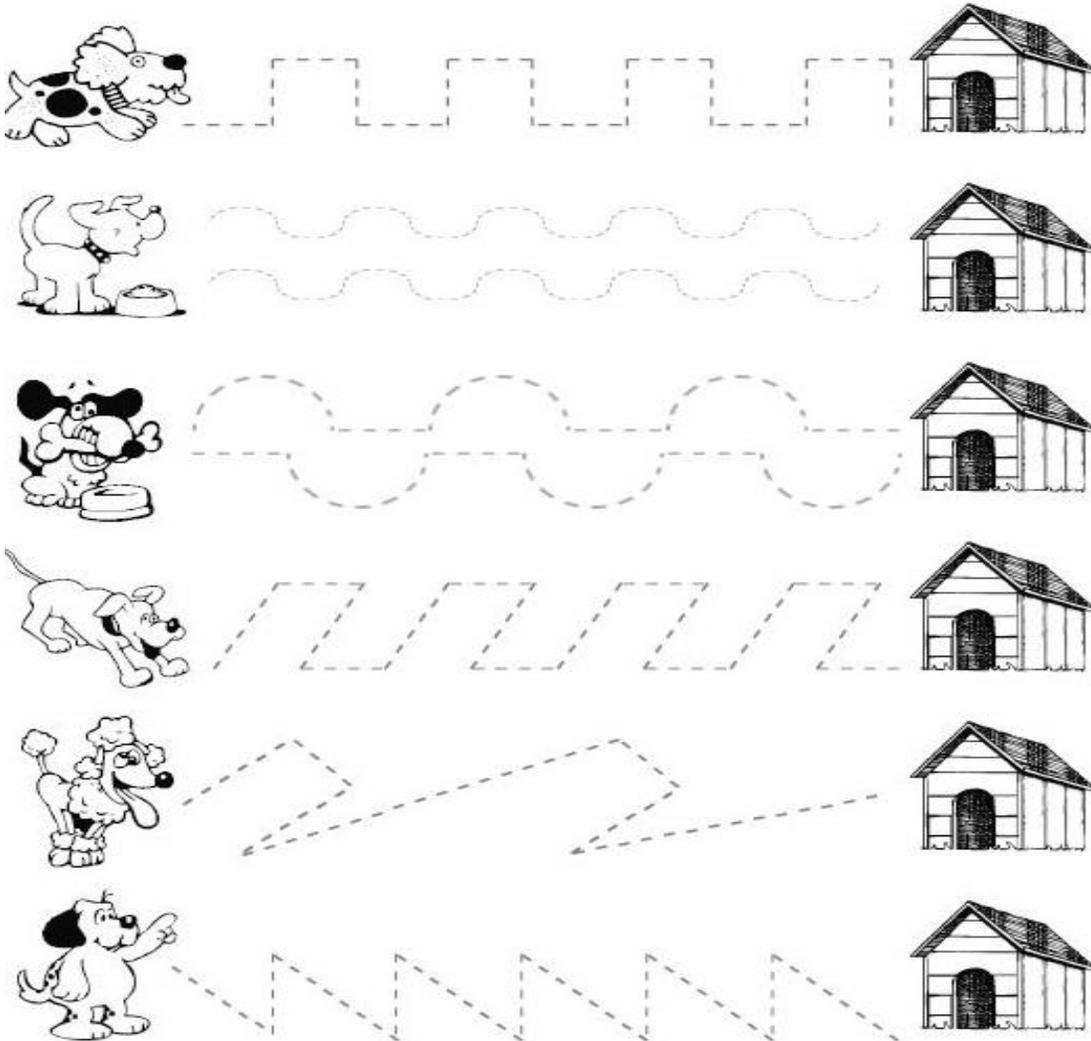
Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_.

Edad: \_\_\_\_\_.

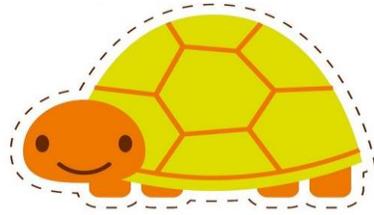
Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_.

Grupo: \_\_\_\_\_.

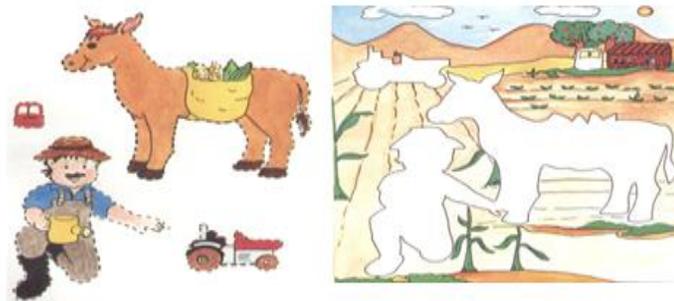
1. Ayuda a los perritos a llegar a sus casitas, siguiendo las líneas.



2. Mira la tortuga, la vas a recortar por la orilla. Y al terminar la vas a pegar en tu cuaderno.



3. En este dibujo de una granja, la hacen falta piezas, tienes que pagar las imágenes faltantes donde crees que corresponden.

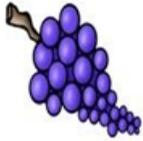


### Evaluación lectura y escritura

Nombre: \_\_\_\_\_  
Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_  
Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_  
Grupo: \_\_\_\_\_

1. De las letras que observas a continuación, cópialas en la línea. Y menciona que letra es.

	a     _____
	e     _____

	i _
	o _
	u _

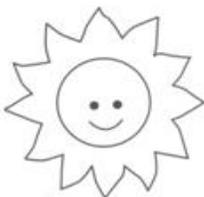
2. Escribe tu nombre

3. Completa la numeración

1 \_ 3 \_ 5 \_ 7 \_ 9 10

4. Escribe el número **10** en el cuadrado.

5. Colorea las imágenes del color que creas que le corresponde.



## Evaluación lectura y escritura

Nombre: \_\_\_\_\_.

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_.

Edad: \_\_\_\_\_.

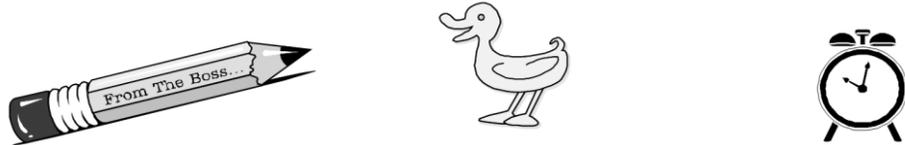
Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_.

Grupo: \_\_\_\_\_.

1. Colorea los círculos que encuentres en este dibujo



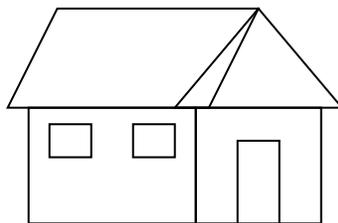
2. Encierra en un círculo el pato.



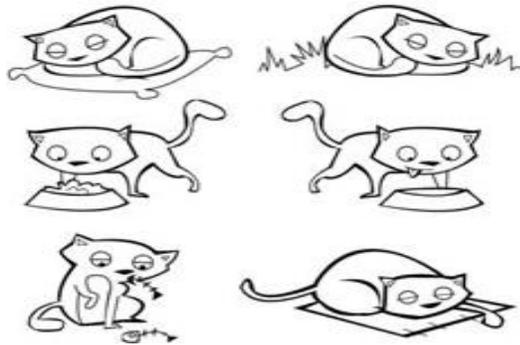
3. Haz una cruz en el perro.



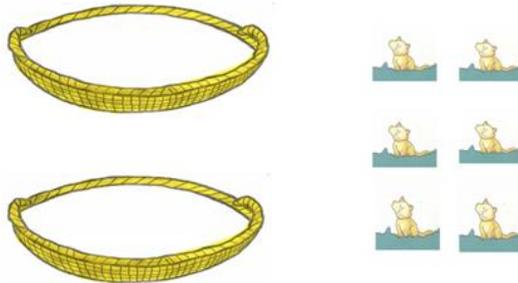
4. En la casa ¿Cuántas ventanas hay? Márcalas con una cruz.



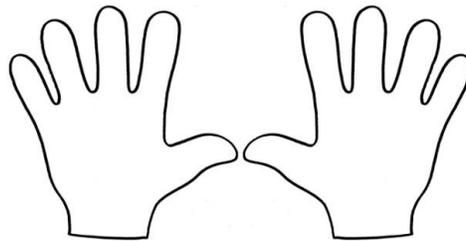
5. Colorea de color gris los gatitos que están durmiendo y de color naranja los que están comiendo.



6. Observa a los gatito, podrías ponerlos en la canasta de arriba



7. Encierra en un círculo de color amarillo la mano izquierda y de color azul la mano derecha.



8. Mira aquí hay un niño, señálame y dime las partes de su cuerpo.



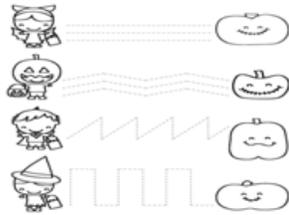
## Anexo 5.

### Sesión 1. Motricidad fina

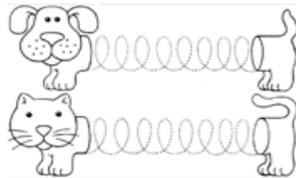
Actividad 1.



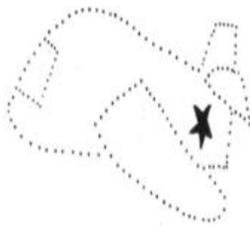
Actividad 2



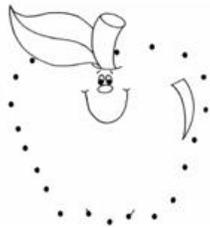
Actividad 3.



Actividad 4.



Actividad 5.



Actividad 6.



Actividad 7.



## Anexo 6.

### Sesión 2. Motricidad fina

Actividad 1.



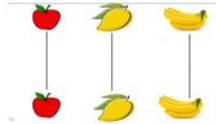
Actividad 2



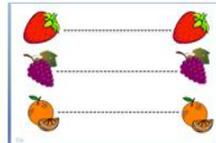
Actividad 3.



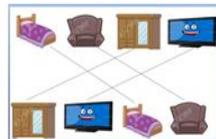
Actividad 4.



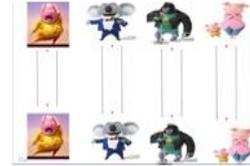
Actividad 5.



Actividad 6.



Actividad 7.



Actividad 8.

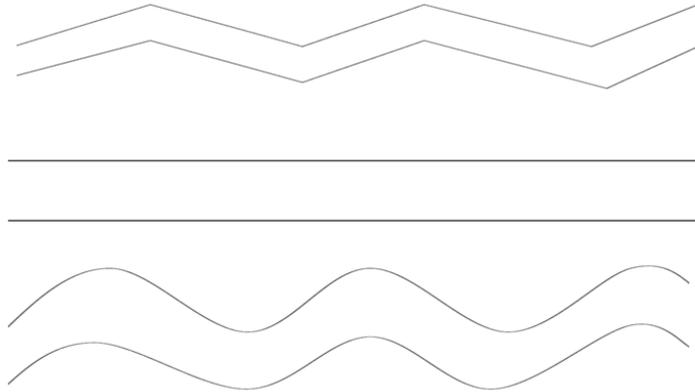


## Anexo 7.

### Sesión 3. Motricidad gruesa

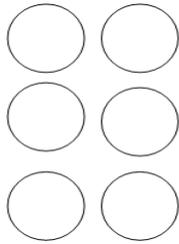
#### Actividad 1.

Se colocó en el patio escolar, con cinta canela líneas rectas, en zigzag y ondulada como se muestra en las siguientes figuras.



Actividad 2. Las canciones que se utilizaron fueron: *Danza Koduro*, *vivir mi vida*, *mis sentimientos* y *bacalao*.

3. Se colocaron aros como lo muestran la siguiente figura:



4. se realizaron huellas de papel como se muestra en la siguiente figura.



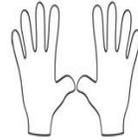
## Anexo 8.

### Sesión 4. Nociones espaciales:

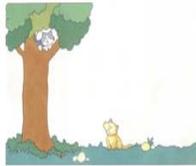
Actividad 1.



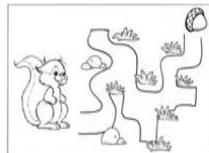
Actividad 2.



Actividad 3.



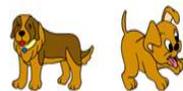
Actividad 4.



Actividad 5.



Actividad 6.



Nociones temporales:

Actividad 7.



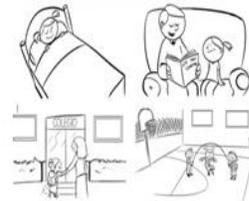
Actividad 8.



Actividad 9.



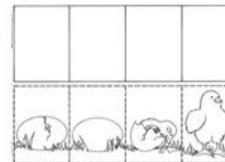
Actividad 10.



Actividad 11.



Actividad 12.



## Anexo 9.

Sesión 5. Nociones espacio-tiempo.

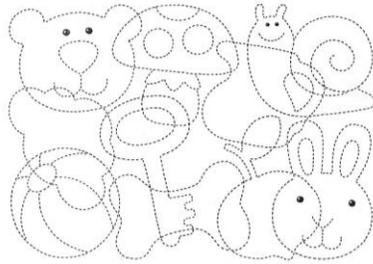
Actividad 1.



## Anexo 10.

Sesión 7. Actividades de atención.

Actividad 1.



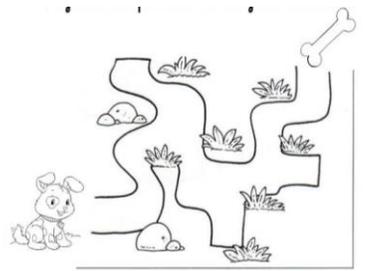
Actividad 2.



Actividad 3.

6	1	7	5	0	4	9	8	0	7	6	8	9	8	0
4	9	0	3	2	1	7	5	2	8	4	3	5	7	3
7	5	2	8	6	8	5	1	4	5	1	0	2	3	9
9	2	8	1	7	3	4	6	9	2	9	7	4	6	4
3	0	3	9	8	9	2	3	7	6	3	6	0	2	1
8	7	6	2	3	7	6	9	8	3	5	2	1	5	8
1	6	1	0	4	0	1	2	1	9	7	9	8	1	5
0	3	4	7	9	5	8	0	5	4	0	4	7	9	2
5	8	5	6	1	2	3	7	3	1	2	1	6	4	6
2	4	9	4	5	6	0	4	6	0	8	5	3	0	7

Actividad 4.



Actividad 5.





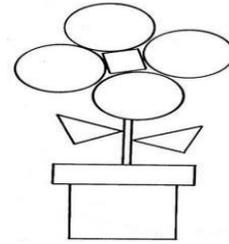
## Anexo 12.

Sesión 9. Actividades de percepción

Actividad 1.



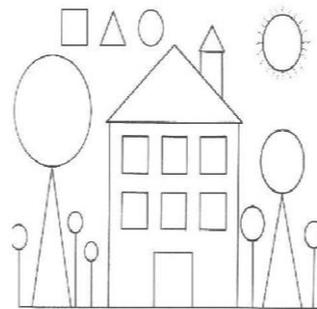
Actividad 5.



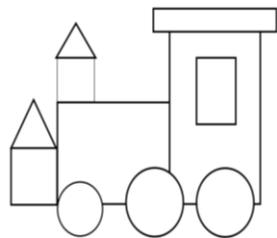
Actividad 2.



Actividad 3.



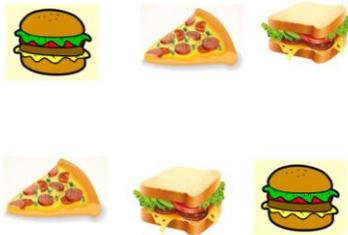
Actividad 4.



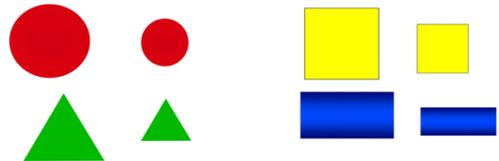
### Anexo 13.

#### Sesión 10. Capacidades perceptivas y discriminativas del alumno: asociación

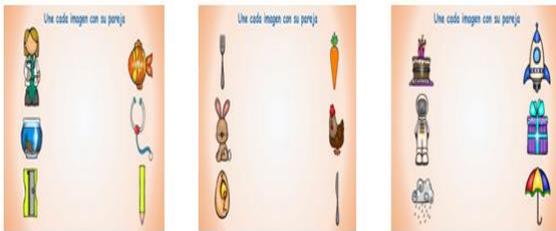
Actividad 1.



Actividad 5.



Actividad 2.



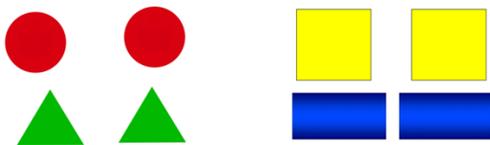
Actividad 6.



Actividad 3.



Actividad 4.



## Anexo 14.

Sesión 11. Capacidades perceptivas y discriminativas del alumno: asociación

Actividad 1.



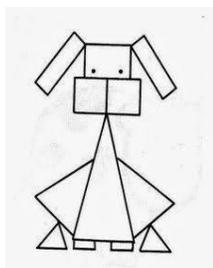
Actividad 6.



Actividad 2.



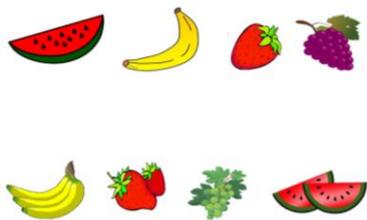
Actividad 3.



Actividad 4.



Actividad 5.



## Anexo 15.

Sesión 12. Capacidades perceptivas y discriminativas del alumno: selección

Actividad 1.



Actividad 5.



Actividad 2.



Actividad 3.



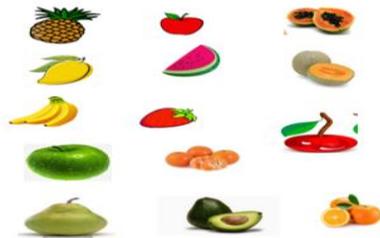
Actividad 4.



## Anexo 16.

Sesión 13. Capacidades perceptivas y discriminativas del alumno: clasificación

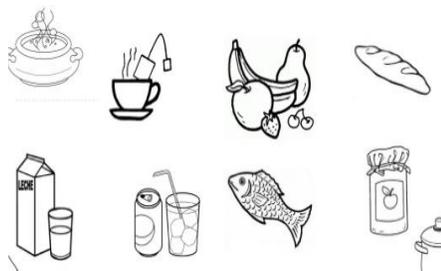
Actividad 1.



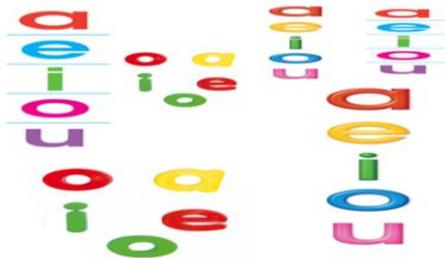
Actividad 2.



Actividad 3.



Actividad 4.



## Anexo 17.

### Sesión 14. Lectura y escritura

#### Actividad 1.

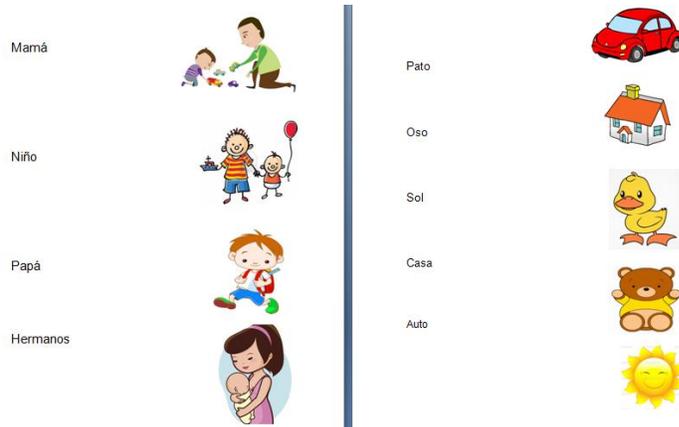


#### Actividad 2.



### Sesión 15. Lectura y escritura

#### Actividad 1.



#### Actividad 2.



- |   |    |    |
|---|----|----|
| 1. Hay tres bolas de estambre en la canasta | SI | NO |
| 2. Luisa está cosiendo a máquina.           | SI | NO |
| 3. El gato está jugando con el estambre.    | SI | NO |
| 4. La niña está tejiendo.                   | SI | NO |
| 5. La niña está llorando.                   | SI | NO |
| 6. La niña tiene trenzas.                   | SI | NO |
| 7. El gato está cazando ratones.            | SI | NO |

# Anexo 18.

## Sesión 17. Lectura y escritura

Actividad 1.



Actividad 6.



Actividad 2.



Actividad 7.



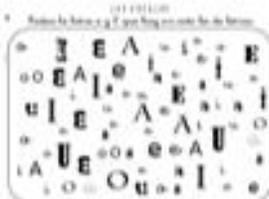
Actividad 3.



Actividad 8



Actividad 4.



Actividad 9.



Actividad 5.



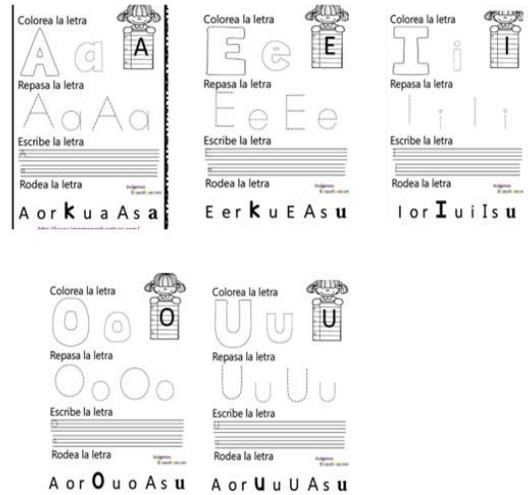
## Anexo 19.

### Sesión 18. Lectura y escritura

#### Actividad 1.



#### Actividad 2.



### Sesión 19. Lectura y escritura

#### Actividad 1.

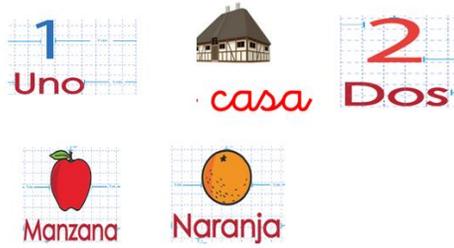


### Sesión 20. Lectura y escritura



## Anexo 20.

### Sesión 21. Lectura y escritura



### Sesión 22. Lectura y escritura

#### Actividad 1.

Papá	Ángel
Mamá	Papá
Ángel	Mamá

#### Actividad 2.

### Ángel

Ángel	Luna	León	Ángel
Papá	Mamá	Ángel	Casa
Dedo	Sol	Ángel	Cama