



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA**

**APOYOS EDUCATIVOS PARA UN NIÑO CON PROBLEMAS DE
LENGUAJE DEL JARDÍN DE NIÑOS “SAIDI”: EL CASO DE SIMÓN**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

SANDRA ADRIANA LÓPEZ LÓPEZ

ASESOR:

DR. ARTURO CRISTÓBAL ALVAREZ BALANDRA

CIUDAD DE MEXICO, ABRIL 2022

AGRADECIMIENTOS

A mi familia

Por su apoyo incondicional, durante mi proceso de formación, en especial a mi esposo e hijas quienes han sido mi mayor motivación, a mis padres quienes forjaron los cimientos que hicieron posible mi realización profesional.

A mi asesor

Por todo el apoyo paciencia y conocimientos que me brido durante mi formación académica y en la realización de este proyecto

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y DESARROLLO DEL MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO	5
1.1. Orígenes de la Integración Educativa en el contexto internacional	6
1.2. La institucionalización de la Integración Educativa en México	13
1.3. La Educación Inclusiva en el contexto mundial	19
1.4. El modelo de la Educación Inclusiva del sistema educativo en la Ciudad de México	25
CAPÍTULO 2. DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE	33
2.1. Dificultades de aprendizaje: contexto histórico de su estudio	34
2.2. Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje de lenguaje oral	39
2.3. Detección y evaluación de las Dificultades de Aprendizaje de lenguaje oral	43
2.4. Intervención educativa en preescolar	48
CAPÍTULO 3. APOYOS EDUCATIVOS A SIMÓN UN NIÑO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ORAL	52
3.1. Factores que determinaron la elección del caso	54
3.2. El diagnóstico	63
3.3. Trabajo de la docente regular en el aula con el caso	65
3.4. Canalización	71
3.5. Respuesta educativa de los especialistas de la UDEEI N° 190 en la institución en la que se encuentra incluido el caso	74
3.6. Intervención educativa para atender las necesidades específicas de aprendizaje	76
3.7. Prospectiva	89
CONCLUSIONES	91
REFERENCIAS	94
ANEXOS	100

ABREVIATURAS

- ACDL** (siglas en inglés): *Association for Children with Learning Disabilities*
- AFSEDF**: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
- ANMEB**: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
- AR**: Ajustes Razonables
- BAP**: Barreras para el Aprendizaje y la Participación
- BRE**: Bajo Rendimiento Escolar
- CAM**: Centro de Atención múltiple
- CAPEP**: Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
- COEC**: Centros de Orientación, Evaluación y Canalización
- COIE**: Centros de Orientación para la Integración Educativa
- DA**: Dificultades de Aprendizaje
- DEA**: Dificultades Específicas de Aprendizaje
- DF**: Distrito Federal
- DGOSE**: Dirección General de Operación de Servicios Educativos
- DIF**: Desarrollo Integral de la Familia
- DIL**: Discapacidad Intelectual Límite
- EE**: Educación Especial
- EI**: Educación Inclusiva
- FNUAP**: Fondo de Población de las Naciones Unidas
- IE**: Integración Educativa
- INDEX**: Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva
- NEE**: Necesidades Educativas Especiales
- ORPISPCD**: Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad
- PE**: Problemas Escolares
- PNUD**: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
- PROMEDLAC**: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

PTO: Planteamiento Técnico Operativo

SEN: Sistema Educativo Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

SSEDF: Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

UDEEI: Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva

UNESCO (siglas en inglés): Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

UNICEF (siglas en inglés): Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UOP: Unidades de Orientación al Público

USAER: Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular

INTRUDUCCIÓN

En la actualidad el Sistema Educativo Nacional (SEN) tiene la obligación de brindar una educación con equidad e igualdad de oportunidades que dé respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes de todos los niveles educativos, por tal motivo los centros educativos deben atender a toda la población sin importar las características y condiciones que cada uno de ellos tenga, lo que se desarrolla con fundamento en la Educación Inclusiva (EI).

Modelo que tiene como objetivo garantizar la participación de todo educando para la adquisición de los aprendizajes, realizando Ajustes Razonable (AR) en los contenidos curriculares, así como también adaptar las estrategias y recursos didácticos que se emplean en las aulas regulares, buscando disminuir y, de ser posible, eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), sin embargo se identificó que la cantidad de niños que presentan Dificultades de Aprendizaje (DA) es alta, lo que implica un gran reto para el trabajo de los docentes de aula regular ya que éstas son diversas.

De hecho, se ha identificado que, en educación preescolar, una de las DA que con mayor frecuencia se presenta, es la adquisición del lenguaje oral, debido a que su aprendizaje depende de diversos factores (familiares, culturales y sociales), razón por la que los docentes de educación regular y de apoyo que se encuentran en los centros educativos deben pautar las medidas necesarias que permitan favorecer su adquisición y eliminar estas DA.

De eso trata el presente escrito, de elaborar una explicación sobre el trabajo realizado a lo largo de un ciclo escolar, para apoyar la EI de un niño con DA en el lenguaje oral, quien se encuentra en una escuela de educación preescolar regular. Para ello el trabajo se divide en tres capítulos: el primero titulado **Antecedentes y desarrollo del modelo de educación inclusiva en México**, capítulo que se divide en cuatro apartados, el primero titulado *Orígenes de la Integración Educativa en el contexto internacional* en el que se expone cómo surge la Integración Educativa

(IE), en función de los acuerdos y acontecimientos internacionales que dieron pauta a su institucionalización en los países miembros de la UNESCO, entre ellos México.

El segundo que se denomina *La institucionalización de la integración Educativa en México*, en el cual se documentan acciones, programas y estrategias que se implementaron en el país para lograr que el Sistema Educativo fuera integrador; el tercero nombrado *El modelo de Educación Inclusiva* en él se explica por qué el enfoque de IE empezó a ser cuestionado en los trabajos de Booth y Ainscow, básicamente con la publicación de su *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (ÍNDEx)*, debido a que con la IE solo se promovía la integración de los alumnos pero no su inclusión en la totalidad de las actividades escolares.

Además, al emplear el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) se constituyó en una nueva manera de etiquetar a los niños, generando bajas expectativas en los docentes, sin reconocer que son los contextos familiares, sociales, escolares, arquitectónicos los que generan las Barreras para la Participación y el Aprendizaje (BAP); y un cuarto y último titulado *El modelo de Educación Inclusiva en la Ciudad de México*, en el que se precisa la manera de como dicho modelo se adoptó en la Ciudad de México, debido a que la federalización de su sistema educativo implicaba que la SEP a nivel nacional delegara a cada entidad federativa la administración y control de toda su infraestructura educativa exceptuando a la Ciudad de México manteniendo el control y la forma de organización de los servicios de EE.

El segundo capítulo titulado **Dificultades en la adquisición y aprendizaje del lenguaje**, en el que se exponen diversos aspectos que lleven a comprender cuáles son las DA. El que se divide en cuatro apartados: el primero, titulado *Dificultades de aprendizaje: contexto histórico de su estudio*, en él se aborda el desarrollo histórico del estudio de las DA partiendo desde 1800 a la fecha documentando el análisis que la medicina, la pedagogía y la psicología han elaborado sobre éstas, para concluir que dicho concepto es propio del contexto educativo.

El segundo, denominado *Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje de Lenguaje Oral*, plantea cuatro clasificaciones de DA del lenguaje oral que pueden presentar los niños en edad preescolar y las variantes que puede haber

según sea el caso; el tercero, referido a la *Detección y evaluación de las Dificultades de Aprendizaje de Lenguaje Oral* en éste se describen los aspectos que facilitan la detección de niños que presenten DA orales, así como también la evaluación que pueden llevar a cabo los docentes de aula; finalmente el cuarto apartado, titulado *Intervención Educativa en Preescolar*, en él se enuncian actividades y Ajustes Razonables que pueden llevarse a cabo dentro del aula regular para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños que presenten DA en el lenguaje oral.

Por último, se encuentra, un tercero denomina *Apoyos educativos a Simón un Niño con Dificultades de Aprendizaje del Lenguaje Oral*, el que se inicia explicando que se trata de un estudio de caso de intervención-interpretativo, con fundamento en el paradigma cualitativo de la investigación-hermenéutico, en el que se reconoce que el conocimiento es producto de la interpretación que elabora el investigador y que orientan el desarrollo de la explicación de manera *a posteriori*.

Desde donde surgen preguntas que el investigador puede elaborar para organizar su explicación de lo investigado, lo que llevó a integrar el capítulo en siete apartados: el primero denominado *Factores que determinaron la elección del caso*, en éste se elabora de manera narrativa la forma en como pude integrarme al plantel educativo en el que iba a realizar mis prácticas académicas para trabajar con mi caso que se ubicaba en preescolar.

El segundo apartado titulado *El diagnóstico*, apartado en el que se narra el proceso que se dio en el contexto escolar y familiar para identificar que el niño presentaba una DA de lenguaje oral; el tercero es *Trabajo de la docente de aula regular*, donde se describen los apoyos educativos que la docente ofrecía al caso durante la jornada escolar, así como también las estrategias didácticas que implementaba para favorecer la participación del niño dentro del grupo.

En el cuarto apartado titulado *canalización*, se relata cómo fue que la docente especialista del plantel educativo sugirió que el niño necesitaba apoyo educativo

extra escolar, motivo por el cual fue canalizado a un Centro de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en la CDMX; el quinto denominado Respuesta educativa de los especialistas de la UDEEI N° 190 en la institución en la que se encuentra incluido el caso, donde se explica el trabajo docente que brindó la especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) al caso dentro del aula regular.

En el sexto apartado llamado *Intervención educativa para atender las necesidades específicas de aprendizaje*, se explican las planeaciones, estrategias y actividades que realicé para atender las necesidades básicas del aprendizaje de la lengua oral del caso; y finalmente el séptimo llamado *Prospectiva*, en el que describo las posibilidades que tiene el niño para continuar con su formación académica al ir resolviendo las DA que presenta.

Trabajo de investigación que se presenta como tesis producto de mi formación como pedagoga en una de las Licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad Ajusco.

CAPÍTULO 1.

ANTECEDENTES Y DESARROLLO DEL MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

Durante el último siglo y lo que va del presente han ocurrido eventos internacionales y nacionales que sirvieron para transformar y reconceptualizar el trabajo en materia educativa para la atención de los grupos vulnerables (sobre todo de las personas con discapacidad). A nivel mundial se han organizado reuniones en las cuales se llegó a acuerdos para mejorar la educación, con base en éstas se han realizado marcos de acción para cumplir con las metas y objetivos planeados durante las reuniones.

Esto llevó a que en el año de 1993 en México se instituyera el modelo de la IE, con la finalidad de promover en el sistema educativo regular del país la integración de todo educando sin que fuera un impedimento sus características y condiciones. Dicha información se organizó en cuatro apartados: el primero, denominado **Orígenes de la integración educativa en el contexto internacional**, en donde se explican cuáles fueron los acontecimientos que desde la década de los 60 llevaron a que se promoviera el modelo de la Educación Inclusiva (EI), el que se consolida para el año 2000. Periodo histórico que fue fundamental para lograr un cambio de enfoque en la atención educativa que se brindaba a las personas con discapacidad, problemas de aprendizaje y en general de a todo grupo vulnerable (niños indígenas, migrantes, en condición de calle, hospitalizados, aptitudes sobresalientes).

El segundo denominado **La institucionalización de la integración educativa en México**, en el que se registran los eventos sucedidos a partir del año 1989 y hasta la fecha, periodo en el que se generaron cambios trascendentales en nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN), principalmente en los Servicios de Educación Especial (EE), con la idea de atender las NEE propiciando la incorporación de las personas en edad escolar a centros educativos regulares con miras a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos de acuerdo con lo establecido en plano internacional.

En el tercero titulado **Fundamentos de la Educación Inclusiva** se exponen las conferencias y acuerdos internacionales que se establecieron a partir del año 2000, estas llevaron a redireccionar el rumbo educativo, tomando como referente la Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (mejor conocido como ÍNDEX) con el objetivo de fomentar y generar prácticas inclusivas dentro de los centros educativos.

Y finalmente en el último nombrado como **La inclusión educativa como modelo de los servicios de Educación Especial en la Ciudad de México**, apartado en el que se explica cómo se fue instituyendo el modelo de la EI en el DF (hoy Ciudad de México) y los cambios que éste implicó en la entidad.

1.1. Orígenes de la integración educativa en el contexto internacional

Se puede decir que el punto de partida que llevó a la institucionalización de la IE como estrategia de trabajo en los sistemas educativos a nivel mundial, lo podemos ubicar en la década de los 60, Bank-Mikkelsen como director de los Servicios Daneses para el Retraso Mental planteó el principio de *normalización*, para que los deficientes mentales pudieran llevar una vida tan próxima a lo “normal” como la de los sujetos “normales” (García *et al.* 2009, p. 29 y Parra, 2010, p. 76). Principio que poco tiempo después fue desarrollado por Bengt Nirje, con la idea de reconocer que:

[La...] normalización significa llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas: diariamente levantarse a una hora, vestirse e ir a la escuela o al trabajo, hacer proyectos para el día; durante la semana, vivir en un lugar, estudiar o trabajar y divertirse en otro. Un ritmo de vida anual con tiempo de estudio, de trabajo y de vacaciones. La normalización significa vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida: estudio en la niñez, preparación e interés por la propia persona durante la adolescencia, trabajo y responsabilidades en la adultez. Y significa además la posibilidad de elegir (juegos, amigos, actividades), tener ingresos y

tomar decisiones sobre el dinero, vivir en una casa de un vecindario como cualquiera, etcétera (En: García *et al.*, 2009, pp. 29-30).

Principio de *normalización* que el canadiense Wlof Wolfensberger difundiera en su país, en una búsqueda por lograr "...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 a las normas culturales del medio donde viva la persona" (Wolfensberger. En: García *et al.*, 2009, p. 29).

Corriente normalizadora que llevó a que, en el año de 1968, la UNESCO emitiera un informe en el que se hace la invitación a los gobiernos miembros, para que los sistemas educativos contaran con las condiciones necesarias para lograr que los niños independientemente de sus características y condiciones pudieran asistir a una escuela regular. Movimiento normalizador que, según Torres, en sus inicios tuvo un carácter social y no puramente educativo, pues se orientó a resolver los problemas de segregación a los que se enfrentaban personas consideradas deficientes, por ello se pretendía promover:

...la igualdad de derechos educativos en términos de acceso a la educación y, por consiguiente, el derecho de cada niño a asistir a la escuela de su entorno próximo y su participación en la cultura escolar y en la comunidad educativa y social (2010, p. 71).

Diez años después, en 1978, el Secretario de Educación del Reino Unido convocó a la Comisión de Educación Británica, para analizar las necesidades educativas de los niños y jóvenes con deficiencias, estudio que encabezó Mary Warnock y que derivó en el llamado *Informe de Warnok*, donde se hizo hincapié en la necesidad de que los niños tengan derecho a una educación en igualdad de circunstancias y en la misma escuela sin distinción alguna, con el argumento de que "...los fines de [ésta] son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños" (Warnonock, 1987, p. 46).

Informe en el que se reconoció que los educandos considerados deficientes no eran los únicos que pudieran presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya que éstas también ocurren cuando un estudiante tiene dificultades para incorporar los aprendizajes establecidos en el currículo, debido a que cada alumno es distinto, las NEE pueden ser:

Relativas: pues dependen del nivel de competencia curricular de los compañeros y los recursos disponibles en la escuela, por lo que cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no sólo aquél con discapacidad.

Interactivas: pues dependen de la relación establecida entre el niño y su entorno.

Temporales o permanentes: por lo que, si un alumno tiene dificultades serias para acceder al currículo, puede recibir apoyos durante un tiempo o durante todo el proceso de escolarización (SEP-DEE, 2010, p. 199).

Debido a ello se rechaza la idea de que debe haber dos currículos paralelos: uno para los discapacitados y otro para los “normales”. Pues con la IE la búsqueda es ofrecer apoyo a los educandos con NEE (permanentes o transitorias), las que:

...puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docentes especializadas, o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo; o quizá la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y el clima emocional en que está teniendo lugar la educación (Warnock, 1987, p. 47).

De este modo el *Informe Warnock*, se constituyó en el punto de partida para que la IE se promoviera como modelo de trabajo escolar para los niños que, por sus características y condiciones físicas, intelectuales, sensoriales o sociales requirieran de adecuaciones curriculares para su proceso de escolarización en los centros regulares. IE que como modelo es retomado y promovido en la *Conferencia*

Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en el año de 1990, en Jomtien (Tailandia) como:

...una iniciativa mundial auspiciada y coordinada por cuatro organismos internacionales: UNESCO, UNICEF, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y el Banco Mundial

Posteriormente se agregó el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP). A la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos asistieron más de 1500 personas, incluyendo 155 delegaciones gubernamentales, 33 de organizaciones inter-gubernamentales y 125 de ONGs, además de invitados especiales, observadores y periodistas (Torres, 2001, p. 5).

Durante esta conferencia mundial se reconoció que:

- Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.
- Más de 960 millones de adultos -dos tercios de ellos (*sic.*) mujeres- son analfabetos, y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales (UNESCO, 1990, p. 6).

Panorama general de la Educación Básica en el mundo que derivó en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para

Satisfacer las Necesidades”. Declaración en la que se proclamaron como objetivos¹ básicos a seguir por parte de los países miembros:

Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje [...]

Artículo 2. Perfilando la visión [...]

Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad [...]

Artículo 4. Concentrar la atención en el aprendizaje [...]

Artículo 5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica [...]

Artículo 6. Mejorar las condiciones de aprendizaje [...]

Artículo 7. Fortalecer la concentración de acciones [...]

Artículo 8. Desarrollar políticas de apoyo [...]

Artículo 9. Movilizar los recursos [...]

Artículo 10. Fortalecer la solidaridad internacional [...] (UNESCO, 1990, pp. 8-14).

Con ello se pretendía lograr que los servicios de educación básica mejoraran para lograr que estuviesen al alcance de toda la población en edad escolar ya que está se considera indispensable para el progreso personal y social de las personas, sin embargo, era necesaria “...una ‘visión ampliada’ de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción” (SEP-DEE, 2010, p. 174).

En lo que respecta a los grupos vulnerables era necesario identificar los medios que posibilitarían la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, por lo que en dicha Declaración en el apartado “Aspectos de la educación para todos” en su artículo tres “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad”, se reiteró la necesidad de brindar Educación Básica a todos los niños, jóvenes y adultos con o sin discapacidad, ampliando los servicios educativos y buscando que éstos sean de calidad, para el logro de una educación con equidad

¹ Es conveniente indicar que en dicha declaración se indican como objetivos, pero en el listado que se elaboran se ponen como artículos.

es necesario "...[ofrecer] a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje" (UNESCO, 1990, p.10).

Esto llevó a que se reconociera que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad debían ser atendidas "[tomando las...] medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo" (UNESCO, 1990, p. 10). Sin embargo, también se hizo énfasis en erradicar las desigualdades y discriminación educativa de todo grupo vulnerable (SEP-DEE, 2010, p. 174).

Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, que fungió como un manual para los países y especialistas en educación para la estructuración e implementación de planes y programas educativos que ayudarían a cumplir los objetivos que se establecieron, en él se identificaron "...tres grandes niveles de acción concertada: (i) acción directa en distintos países; (ii) cooperación entre grupos de países que comparten ciertas características e intereses; y (iii) cooperación multilateral y bilateral en la comunidad mundial" (UNESCO, 1990, p. 18).

Cuatro años después, en 1994, del 7 al 10 de junio se reunieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en Salamanca España, en donde se reiteraron los compromisos establecidos en Jomtien Tailandia durante la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad", con el fin de lograr una Educación para Todos. Para ello, "...[examinaron] los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales" (UNESCO, 1994, p. iii).

En dicha reunión se elaboraron principios generales y políticas que ayudarían a estimular la IE en los países participantes, de ella resultó la llamada "Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales", en la que se reconoció que: "...la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación" (UNESCO, 1994, p. viii). Además de respaldar el ya

mencionado Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, el cual debe orientar los gobiernos y organizaciones participantes.

Cabe resaltar que en el documento se proclamaron cinco aspectos:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejorar la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994, pp. viii-ix).

Recomendaciones orientadas a implementar políticas educativas que garantizaran el acceso educativo a toda la población e igualdad de oportunidades, métodos de enseñanza flexibles y diversificados, estrategias de aprendizaje cooperativo, centrar los aprendizajes en el alumno para el logro de aprendizajes significativos; así como también “Fortalecer los procesos de integración a la escuela común de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, salvaguardando su dignidad, evitando cualquier tipo de discriminación y proporcionándoles las ayudas

especializadas necesarias a fin de que construyan aprendizajes de calidad” (UNESCO, 2001, p. 13).

Eventos, acuerdos e informes que sirvieron de fundamento y desarrollo del modelo de IE promovido por la ONU y la UNESCO y adoptado por los países miembros, como es el caso de México.

1.2. La institucionalización de la integración educativa en México

Tras las deficiencias educativas identificadas en México entre 1989 a 1991, producto del proyecto modernizador del sexenio salinista, las reformas curriculares de la Educación Básica y las transformaciones en el plano internacional para instituir el modelo de la IE propuesto en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, con miras a lograr el acceso universal a la Educación Básica (Latapí, 2012, p. 419). Para el 18 de mayo de 1992, en México se promovió la institucionalización² de dicho modelo, tomando como punto de partida la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), el cual retoma lo expresado en dicha conferencia haciendo las adaptaciones pertinentes para ponerlo en funcionamiento en el gobierno federal, estatal y el SNTE, esto se expresó en compromisos que fueron expuestos en cuatro medidas:

...reorganizar el sistema educativo redefiniendo las atribuciones y responsabilidades de los tres niveles de gobierno y transfiriendo a los estados los activos, los recursos financieros y la responsabilidad de operar la educación básica y la normal; impulsar la participación social en la escuela como principio insustituible de revitalización; reformar los contenidos y materiales didácticos [...]; y revalorar la función magisterial... (Latapí, 2012, p. 419).

²La canalización social de actividades constituye la esencia de la institucionalización” (Berger y Luckmann, 1986, p.29).

Acuerdo que llevó a que el 5 de marzo de 1993, en México se modificara el artículo 3° constitucional, en el cual se establece que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.” (Cámara de Diputados, 1993, p. 1). Haciendo hincapié en el compromiso del Estado en fomentar un desarrollo armónico en los individuos.

Dentro de esta reestructuración cabe destacar el segundo inciso en donde en su apartado b y c de ésta se reconoce que la educación:

Será nacional, en cuanto sin hostilidades ni exclusivismos atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Cámara de Diputados, 1993, p. 2).

ANMEB y cambios al artículo 3° constitucional, que fueron confirmados en la Ley General de Educación por parte del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos el 13 de julio de 1993, donde quedó establecido que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (SEGOB, 1993, p. 42).

Ley que en su artículo 33 en el capítulo III propone las siguientes actividades:

- I. Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;
- II. Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades;
- III. Promoverán centros de desarrollo infantil, centros de integración social, internados, albergues [...],
- IV. Prestarán servicios educativos para atender a quienes abandonaron el sistema regular [...],
- V. Otorgará apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos [...],
- VI. Establecerán sistemas de educación a distancia;
- VII. Realizarán campañas educativas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y de bienestar de la población [...],
- VIII. Desarrollarán programas para otorgar becas y demás apoyos económicos a educandos;
- IX. Efectuarán programas dirigidos a los padres de familia, que les permitan dar mejor atención a sus hijos,
- X. Otorgarán estímulos a las asociaciones civiles y a las cooperativas de maestros [...],
- XI. Promoverán mayor participación de la sociedad en la educación [...],
- XII. Concederán reconocimientos y distinciones a quienes contribuyan a la consecución de los propósitos mencionados en el artículo anterior, y
- XIII. Realizarán las demás actividades que permitan ampliar la calidad y la cobertura de los servicios educativos, y alcanzar los propósitos mencionados en el artículo anterior” (SEGOB, 1993, p. 47).

Así mismo, en el artículo 39 de esta Ley se indica que “En el sistema educativo nacional queda comprendida, la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas

de la población también podrá impartir educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades” (SEGOB, 1993, p. 48).

A su vez en el artículo 41 se estipula que “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social” (1993, p. 48).

Por lo que es obligación del Sistema Educativo Nacional (SEN) integrar a los menores con discapacidad a las escuelas regulares de Educación Básica, ofreciendo “...orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran a alumnos con necesidades especiales de educación” (SEGOB, 1993, p. 48). Razón por la que todos los estados del país deben cuidar que los servicios de EE apoyen la IE de los alumnos a las escuelas regulares de preescolar, primaria y secundaria; así como brindar las condiciones necesarias para su permanencia.

Cambios que llevaron a que se tuvieron que reorganizar los servicios de EE en cada una de las entidades, estos cambios tuvieron dos propósitos el primero era de abatir la discriminación, segregación y la etiquetación que se habían establecido para los niños con discapacidad, problemas de aprendizaje y capacidades y aptitudes sobresalientes el segundo se orientaba a la cobertura de servicios de EE en educación básica. Reorientación y reorganización de los servicios de EE que a nivel nacional se dieron en los siguientes términos:

- a) *Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El CAM ofrecería atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Asimismo, se organizaron grupos/grados en función de la edad de la población, lo cual congregó alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo.*
- b) *Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito*

de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.

- c) *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.*
- d) *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).*

Cambios que en el Distrito Federal (DF), hoy Ciudad de México no se dieron de la misma manera, ya que en el proceso de Federalización el gobierno federal hizo lo posible para evitar desajustes en las secciones del SNTE que cuentan con mayor número de personal docente y no docente en la entidad, con la intención de evitar conflictos políticos-sindicales.

Por ello la SEP mantuvo el control presupuestario y de administración de la infraestructura escolar en la entidad, debido a que en ella se “[conservó...] un estatuto constitucional híbrido, entre lo que sería un estado, con plenos derechos, y los rasgos de la antigua dependencia del Ejecutivo Federal, que fue durante más de un siglo” (Arnaut. En: Didrikssón y Ulloa, 2008, p. 146).

Esto llevo a que el DF tuviese serias limitaciones “...en materia presupuestal, en las atribuciones de la Asamblea Legislativa, en los gobiernos locales y en la designación de algunas de las autoridades” (Arnaut. En: Didrikssón y Ulloa, 2008, p. 146). Propiciando que el DF no participara en la firma del ANMEB, lo cual genero un rezago en la administración educativa federal en el Distrito Federal, sin embargo, en la Ley General de Educación del año 1993 se:

...equiparó a la capital de la Republica con los estados en lo que se refiere a la facultad exclusiva de prestar la educación básica en su territorio; sin

embargo, uno de los artículos transitorios de esa ley dispuso que la educación básica sería transferida al Gobierno de la Ciudad de México en los términos y el momento que así lo acordasen la SEP, el Gobierno del D.F. y la representación sindical (Arnaut. En: Didrikssón y Ulloa, 2008, p. 146).

Acuerdo que a la fecha no se ha logrado y mantiene a el sistema de Educación Básica y Normal bajo el control del Gobierno Federal. Es por ello que la administración educativa federal comienza a implementar cambios en el DF, el de mayor relevancia fue la creación la Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), la que tendría como función la administración de los recursos y servicios de Educación Básica y Normal. Esto llevó a que la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y normal "...que hasta entonces habían dependido de distintas direcciones y, a veces de distintas subsecretarías, pasaron a depender de una misma subsecretaría y los tres niveles de la educación básica de una misma dirección general" (Arnaut. En: Didrikssón y Ulloa, 2008, p. 147).

"La SSEDF se integró con seis direcciones generales: Planeación, Operación, Administración, Educación Normal, Extensión Educativa y Servicios Educativos de Iztapalapa" (Arnaut. En: Didrikssón y Ulloa, p. 147)

Así para el año de 1995 la SEP, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la SSEDF se encargarían de implementar las acciones que fuesen necesarias para lograr que el sistema educativo en el país fuera integrador, lo que quedó plasmado en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 2006, pp.10-11).

Esto permitiría ofrecer Educación Básica regular a toda la población, sin importar su condición física o socioeconómica y poniendo énfasis en los educandos que se encuentran en condiciones vulnerables, articulando los servicios de EE y educación regular para unificar el sistema educativo. Proceso que requeriría de la formación y actualización de docentes, contemplar cambios en los planes y programas de estudio de educación en las escuelas normales y cursos de capacitación y actualización para los docentes en servicio. A la par, los servicios de

EE, pasaron a tener la función de apoyo a los docentes regulares que tuvieran integrado algún niño con NEE.

Producto de estos cambios “Entre 1996 y 2000, se desarrolla el Proyecto de Investigación e Innovación Integración Educativa, auspiciado por la SEP y el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, para apoyar el proceso de IE en 28 estados de la Republica” (Álvarez, Álvarez y Escalante, 2012, p. 9).

Proyecto encaminado a aportar los elementos teóricos y prácticos, a través de un programa permanente de actualización para los docentes regulares y de los servicios de EE. Buscando resolver las insuficiencias de la práctica educativa que se enfrentarían para la atención de los niños con discapacidad, problemas de aprendizaje o capacidades y aptitudes sobresalientes. En una búsqueda por definir: “...la orientación y el enfoque de la integración educativa en nuestro medio, específicamente en lo que se refiere a la respuesta pedagógica que institucionalmente maestros y personal de educación especial han de dar a las NEE de los alumnos” (Álvarez *et al.*, 2012, p. 9).

Iniciado el nuevo milenio, se empezó a promover un modelo educativo, producto de las críticas realizadas por Booth y Ainscow a la IE, al plantear que integrar no implica incluir a los educandos en todas las actividades áulicas y escolares en general, además de que el concepto de NEE se había constituido en una nueva manera de etiquetar a los alumnos, generando bajas expectativas en los docentes. Punto de partida para la promoción de la EI.

1.3. La Educación Inclusiva en el contexto mundial

El modelo de EI, como antes se indica, tomó como fundamento lo que venían trabajando desde la década de los 90 Booth y Ainscow para elaborar su Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. (mejor conocido como ÍNDEX), en el que proporciona:

...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 (Booth y Ainscow, 2002, p. 13).

INDEX en el que se plantea que la IE es un modelo que limita el desarrollo educativo del alumnado al emplear el concepto de NEE, no intenta identificar y resolver Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y no genera prácticas inclusivas dentro de los centros escolares. Pues como plantean Booth y Ainscow “Ello ocurre porque al ‘etiquetar’ a un alumno con NEE se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y por qué además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están ‘etiquetados’...” (2002, p. 20).

Supuestos erróneos que llevan a que se piense que sólo un docente especialista es el que puede ofrecer los apoyos escolares y el que toda la problemática se le atribuya al educando, sin considerar que es el contexto (escolar, familiar y social) el que genera las BAP, razón por la que este concepto pasó a sustituir el de NEE.

INDEX en el que se plantea que los centros escolares deben trabajar tres dimensiones: la cultural, la política y la práctica: en el caso de la primera, se trata de considerar a cada uno de los integrantes del centro educativo, creando un espacio en el que los educandos se sientan seguros, inculcando valores inclusivos y equidad para que todos los miembros de la comunidad escolar sean incluidos y reconocidos como parte de ésta.

En el caso de la segunda, se pretende que cada cambio esté guiado por el principio de la inclusión, atendiendo a toda la diversidad centrándose en el alumnado. En el caso de la tercera, tiene como objetivo reconocer el trabajo que se ha logrado en las anteriores dimensiones, motivando la participación del alumnado para superar las BAP.

Dichas dimensiones se transforman “...en los elementos principales y proporcionan un marco para la planificación [...] y para organizar el plan de mejora

[escolar...]" (Booth *et al.*, 2006, p. 17), lo que de acuerdo con el ÍNDEX se debe dar atendiendo al siguiente esquema de trabajo:

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

1. Construir comunidad
2. Establecer valores inclusivos

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

1. Desarrollar una escuela para todos
2. Organizar la atención a la diversidad

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

1. Orquestar el proceso de aprendizaje
2. Movilizar recursos (Booth y Ainscow, 2006, p. 17).

Dimensiones que están conformadas por dos secciones que facilitan la identificación de las acciones que deben realizarse para fomentar la participación de todo el alumnado en los centros educativos y para disminuir o eliminar las BAP que el contexto escolar, familiar y social generen, ya que “pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él” (Booth y Ainscow, 2002 p. 22). Por ello no se debe olvidar que cada alumno presenta necesidades básicas de aprendizaje, las que deben ser consideradas y atendidas asegurando su participación e inclusión en el contexto áulico.

Dichos planteamientos son recuperados y propuestos en el Foro Mundial sobre la Educación que se celebró en el año 2000 en la ciudad de Dakar (Senegal). Evento magno que fue organizado por la UNESCO, con la intención de que los países miembros se comprometieron a ofrecer una Educación para Todos desde un enfoque incluyente. Evento en el que también se reconoció que si bien se habían tenido logros con lo propuesto en el año de 1990 en Jomtien (Tailandia), las evaluaciones demostraron que para esa fecha:

...todavía 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 (UNESCO, 2000, p. 8).

Advirtiendo que la falta de una Educación para Todos impediría el logro de los objetivos para erradicar la pobreza y favorecería el incremento de las desigualdades sociales de las naciones miembro. Lo que llevó a que en este Foro se establecieran como objetivos:

- i. extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- ii. velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- iii. velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- iv. aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- v. suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
- vi. mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000, p. 8).

Objetivos que venían a confirmar el compromiso ya establecido en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, para que los países miembros dieran continuidad al de las políticas educativas incluyentes.

En el caso de México, como miembro de la UNESCO, para el año VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII), en la ciudad de Cochabamba (Bolivia), donde se elaboró un plan de quince años en el que se contemplaba mejorar la educación en América Latina y el Caribe, a través de una educación de calidad, con equidad, eficiencia, de cobertura amplia, contemplando reformas educativas que garanticen lo ya mencionado, así como también la erradicación del analfabetismo en todos los países, atendiendo las recomendaciones que lleven a una educación en la que se logren los aprendizajes de todos los educandos, incluidos los niños de los grupos vulnerables en los sistemas educativos regulares³ (UNESCO, 2001, p. 3).

La declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI, aprobadas al término del encuentro se integraron en nueve secciones [de las recomendaciones, sobresalen la recomendación 10 y 11, ya que en ellas se estableció lo siguiente].

[En la recomendación 10 se indica...] la importancia de valorar a la diversidad y a la interculturalidad, como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes, destaca que los procesos pedagógicos, de género, de capacidad y de interés, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia y la recomendación 11, reconoce la necesidad de, fortalecer los procesos de integración a la escuela común de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, salvaguardando su dignidad, evitando cualquier tipo de discriminación y proporcionándoles las ayudas especializadas para que construyan aprendizajes de calidad (DEE-SEP, 2010, pp.228-229).

Ya para el año 2006 el Index fue reeditado con el título *Index para la Inclusión Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Una

³ Es de resaltar que en el documento elaborado en Cochabamba no se habla ni una sola vez de EI, sino que se sigue empleando el concepto de IE (UNESCO, 2001).

nueva versión en la que se incluye el juego y el aprendizaje en educación infantil abarcando un rango de edad que va desde los recién nacidos hasta los seis años, debido a que éste es "...un recurso de apoyo a la inclusión en centros de Educación Infantil, guarderías, hogares infantiles, ludotecas y otras organizaciones lúdicas, y cualquier otro centro de atención a la infancia" (Booth, Ainscow y Kingston; 2006, p. 1). ÍNDEX que se reestructuró con base en cuatro elementos:

- Conceptos clave: para favorecer la reflexión y la discusión sobre el desarrollo de la inclusión.
- Hoja resumen para la planificación: dimensiones y secciones para organizar la revisión y el desarrollo del trabajo
- Materiales para la revisión: indicadores y preguntas para permitir la revisión detallada de todos los elementos del centro y ayudar a identificar y poner en marcha los cambios prioritarios.
- Un proceso que asegure que la revisión, planificación y puesta en marcha de los cambios sean en sí mismos inclusivos. (Booth *et al.*, 2006, pp. 2-3).

ÍNDEX en los que, como ya se indicó, se incluye el concepto de BAP, que se emplea para reconocer que gran parte de los problemas de aprendizaje son producto del contexto, a diferencia de lo que enuncia el concepto de NEE, pues supone:

...una etiqueta que puede conducir a reducir las expectativas. Desvía la atención de las dificultades que experimentan otros niños que no tienen la etiqueta, y de la fuente del problema que puede estar en las relaciones, las culturas, el tipo de actividades y recursos, el modo en que los profesionales apoyan el aprendizaje y el juego, y las políticas y la organización de los centros (Booth y Ainscow, 2006, p. 5).

Los planteamientos expuestos en el ÍNDEX, el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar y el plan educativo de 15 años elaborado en Cochabamba para mejorar la educación en América Latina son la suma de acciones internacionales que tuvieron como intención abatir situaciones que obstaculizaban el logro de una educación

básica para todos, es decir transitar a la EI (SEP-DEE, 2010, 231). Como se mencionó anteriormente, México participo activamente en los acontecimientos de la década, reiterando su compromiso con la educación y siendo porta voz de la región por lo cual debía concretar dentro de su SEN las acciones y estrategias que se establecieron (SEP-DEE, 2010, 226).

1.4. El modelo de la Educación Inclusiva del sistema educativo en la Ciudad de México

El punto de partida para la institución de la EI en el SEN de México, se dio con base en la participación de este en el “Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal en 2000”, para dar respuesta al proyecto de una educación para todos, buscando que ésta sea de calidad⁴ e incluyente, con cobertura universal para que los educandos sin distinción de sus características y condiciones se desarrollen de manera plena y con libertad.

Esto llevó a que durante el sexenio del presidente Vicente Fox Quesada (2000-2006), los objetivos estratégicos del SEN fueran dos:

- “• Ampliar el sistema educativo privilegiando la equidad.
- Proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos e impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión institucional y la participación social” (SEP-DEE, 2010, 232).

Objetivos que contemplaban la permanencia y acceso de todos los educandos con o sin discapacidad en contextos escolares regulares. Una búsqueda por lograr una “...disminución gradual de las desigualdades y de las asimetrías educativas [para...] garantizar que todos los alumnos alcanzaran niveles satisfactorios de logro, conforme a lo previsto en los planes y programas de estudios [...]” (DEE-SEP, 2010,

⁴ “Implica la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos de un sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (Reyes, 2018, p. 2).

p. 233). Por ello en 2002 se propuso estructurar un modelo que atendiera a la población con aptitudes sobresalientes y en y 2014 implementar un proyecto integrador en todas las entidades federativas con base en los siguientes ejes de trabajo:

- “• El aula y la escuela situada en el centro de las políticas y el funcionamiento del sistema.
- Democratización del sistema educativo.
- Federalismo educativo.
- Participación social.
- Educación de calidad con equidad.
- Transparencia y rendición de cuentas” (DEE-SEP, 2010, p. 233).

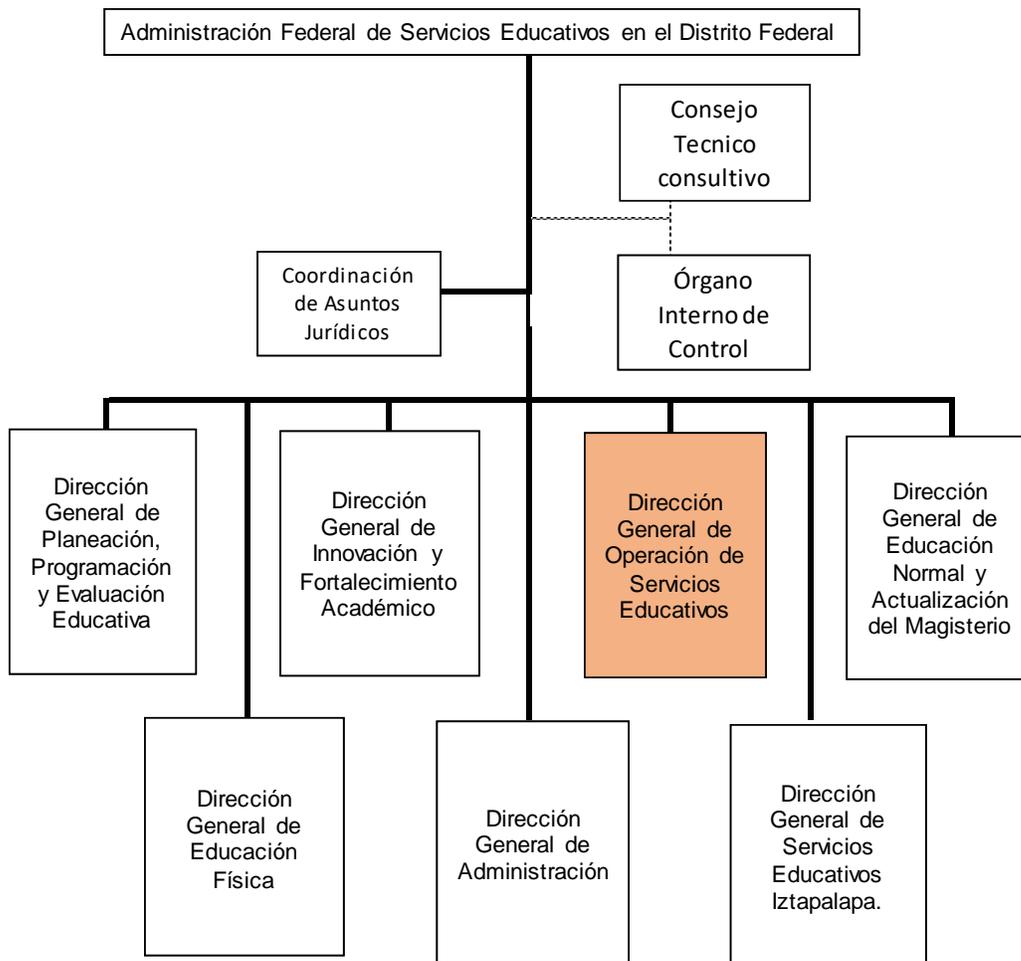
Para atender a la población en riesgo de exclusión en las políticas públicas la presidencia de la república tomo acción y para el 4 de diciembre del año 2000 fue publicado en el Diario Oficial de la Federación, la creación de la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad (ORPISPCD). Oficina que estaría a cargo de:

...promover la integración de las personas con discapacidad al bienestar social, en igualdad de oportunidades, establecer políticas de coordinación con las dependencias de la administración pública de los tres niveles de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil, promover las adecuaciones necesarias al marco jurídico, impulsar la coordinación interinstitucional para mejorar y ampliar la cobertura de los programas de atención a las personas con discapacidad, con énfasis al medio rural y promover el desarrollo de proyectos con apoyo financiero y de cooperación técnica nacional e internacional para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad (DEE-SEP, 2010, p. 233).

Contexto nacional que cada entidad de la federación tenía que organizar de acuerdo con sus características y condiciones. En el caso del DF los esfuerzos

llevaron a que el 1 de enero de 2005 por decreto presidencial la SSEDF fuera sustituida por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), como un órgano desconcentrado de la SEP.

Cuyo objetivo era: “[Cumplir con...] la prestación de los servicios de educación inicial, básica –incluyendo la indígena–, especial, normal y para adultos en escuelas con sostenimiento público, además de [supervisar...] el funcionamiento de las escuelas privadas. [Ésta cuenta...] con facultades específicas y competencias decisorias que le permiten generar mayor eficiencia y eficacia en la prestación de los servicios en la entidad, impulsando y garantizando una educación pública laica, gratuita y obligatoria, con calidad y equidad (SEP, 2015, p. 4). AFSEDF que orgánicamente quedó conformada de la siguiente manera:



(SEP, 2005, p. 17)

En el caso de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), sería la encargada de “...mejorar los resultados del aprendizaje a través de la transformación pedagógica [así como también...] impulsar la función técnico-pedagógica del supervisor escolar [...] además de ampliar los servicios educativos para brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para la población vulnerable [en la Educación Básica del DF, hoy Ciudad de México...]” (SEP-AFSEDF-DEGOSE-DEE, 2011, p. 9).

Servicios de apoyo que se desarrollarían a través de tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada, ofreciendo en todas las modalidades un apoyo especializado de las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), para el trabajo escolar con los docentes de aula regular de los niveles educativos donde se hubieran incluido alumnos de algún grupo vulnerable. USAER que serían las:

...instancia técnico operativa de la Educación Especial, conformada por un director, Maestros de Apoyo, Psicólogo, Maestra de Comunicación y Trabajadora Social. En el marco de la Educación Inclusiva, proporciona los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población escolar y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y que se encuentran en riesgo de exclusión (SEP, 2015, párr. 65).

Dichas unidades se encontraban en escuelas de educación regular y tenían como objetivo disminuir o eliminar las BAP, ofreciendo asesoría y acompañamiento al trabajo de los docentes regulares que tuvieron algún alumno con discapacidad, problemas de aprendizaje o aptitudes sobresalientes, dando asesorías a padres de familia en colaboración con docentes de aula regular y directivos de los centros educativos y sin que se diera un trabajo personalizado con el alumno (SEP, 2015, párrs.65-67).

En el caso de la Educación Preescolar dados los procesos de adscripción laboral de los docentes se contaba con los Centro de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP), cuya función era ofrecer el:

...servicio de apoyo a la Educación Preescolar [para proporcionar...] apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales, y se realiza en coordinación con las docentes de grupo para el logro educativo de la población en condición de vulnerabilidad inscrita en Jardines de Niños, coadyuvando en la transformación de contextos escolares hacia la construcción de escuelas inclusivas (SEP, 2015, párr. 27).

A la par quedaron los Centros de Atención Múltiple (CAM) encargados de "...brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares" (SEP, 2015, párr. 55). Reestructuración de los servicios de EE en el DF que sólo se mantuvieron durante el sexenio de Vicente Fox de Quesada. Pero que iniciado el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa.

Para el año 2006, se buscó crear escuelas de excelencia, denominadas escuelas de diez en las que todos los alumnos independientemente de sus características y condiciones tuviesen acceso a una educación de calidad, para el logro de ello se plantearon tres condiciones "...garantizar el acceso al sistema educativo en todos sus niveles, mejorar la calidad y que los estudiantes 'aprendan a aprender para estar al día de la información y los nuevos conocimientos" (DEE-SEP, 2010, p.242)

Para el logro de este proyecto educativo se fijaron diez acciones por parte de la presidencia de la República, de las cuales sobresale la quinta en el que se enfatiza la promoción de igualdad de oportunidades educativas para toda la población, logrando así que de 2007 a 2012 atreves del Programa Sectorial de Educación "...la Secretaría de Educación Pública, centra su política en el logro de las metas de cobertura y calidad educativa, desarrollo tecnológico, prosperidad, equidad entre regiones, competitividad y transparencia" (DEE-SEP, 2010, p. 242).

Aunado a esto para agosto del año 2009 se puso en operación el Modelo de Atención de los Servicios Educativos de Educación Especial en el Distrito Federal, con miras a ofrecer atención educativa que cubriera las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población estudiantil. Una búsqueda por generar:

...las estrategias específicas para que los alumnos desarrollen competencias para la vida y el trabajo, desde la primera infancia y a lo largo de la educación básica; impulsa estrategias pedagógicas acordes a las necesidades de la población escolar en general y particularmente para las y los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación o cualquier situación de vulnerabilidad (DEE-SEP, 2010, p. 247).

En este sentido las USAER tenían la responsabilidad de:

...garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir una educación de calidad, presentando especial atención a la población con discapacidad y aquéllos con riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, pp. 132).

Con la llegada de Enrique Peña Nieto a la presidencia, el 1 de diciembre de 2012, en la SEP se externó la necesidad de reorganizar el proyecto educativo de la nación, con la intención de tener mejores docentes, escuelas y contenidos educativos. Para ello se enfatizó en cinco aspectos importantes que se encontraban en el nuevo modelo educativo.

- “• Que los niños aprendan a aprender
- La escuela en el centro de la transformación educativa
- Equidad e inclusión
- Participación de todos los actores involucrados
- Fortalecer la formación y el desarrollo profesional docente” (Gobierno de México, 2017, párr. 6-14)

Esto llevó a que en la Ciudad de México los servicios de EE “[contribuyeran...] a que los alumnos con discapacidad, los alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, así como los alumnos con [...] (Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje)” (SEP, *n.d.b*, párr. 1); fueran incluidos y recibieran una educación de calidad, atendiendo a sus capacidades y competencias, buscando eliminar las BAP y lograr su plena inclusión a la Educación Básica regular.

Para dar respuesta a lo antes mencionado, para el año 2014, la DEE en la Ciudad de México transformó los servicios de EE, al fusionar las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), en Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI por sus siglas).

Con la finalidad de ofrecer un “...servicio educativo especializado que [garantizara...], en colaboración con la escuela, una educación de calidad con equidad, [centrando...] su atención en la población en situación educativa de mayor riesgo de exclusión de o en la escuela” (DEE-SEP, 2014, p. 6). Unidades que quedaron “[conformadas...] por un director o directora, un apoyo administrativo y 7 u 8 maestras o maestros especialistas; cada uno de ellos, asignado a una escuela” (DEE-SEP, 2014, p. 16), dependientes de una Zona de Supervisión de Educación Especial⁵.

Los servicios que debían y deben ofrecer estas Unidades se estructuran en función de cuatro momentos: el primero, es de valoración de la situación inicial, en este momento se identifican al alumnado en situación de vulnerabilidad en diferentes contextos, ya que de este modo se podrán ubicar las BAP que el contexto le impone; el segundo, es la planeación de la intervención, en ella se prepara el proceso de intervención escolar que se llevaran a cabo en el contexto áulico y escolar.

⁵ Con base en el directorio escolar de la SEP en la CDMX hay 514 UDEEI de las cuales 42 pertenecen a la alcaldía Álvaro Obregón, 28 a Azcapotzalco, 16 a Benito Juárez, 34 a Coyoacán, 11 a Cuajimalpa de Morelos, 33 a Cuauhtémoc, 79 a Gustavo A. Madero, 27 a Iztacalco, 88 a Iztapalapa, 14 a Magdalena Contreras, 21 a Miguel Hidalgo, 10 a Milpa Alta, 22 a Tláhuac, 33 a Tlalpan, 32 a Venustiano Carranza y 24 a Xochimilco (SEP, *n.d.a*).

Plan que debe articularse con Ruta de Mejora de la escuela; el tercer, es propiamente el de intervención, dentro de éste se pone en práctica lo planeado (estrategias, métodos, materiales especializados y ajustes razonables) para la atención escolar de los casos que lo requieran; la cuarta y última, es para la evaluación de los aprendizajes y los logros en el proceso de intervención (DEE-SEP, 2014, p. 21).

Ello implicaba dar seguimiento a los progresos que se iban dando cada mes en relación con los objetivos de aprendizaje planeados para los alumnos incluidos. Para ello, los profesionales de la UDEEI se encargan de sistematizar la información recopilada.

De este modo las UDEEI, se centrarían en ofrecer apoyos educativos especializados a los docentes regulares para la atención de todo niño con discapacidad, problemas de aprendizaje, aptitudes sobre salientes y en general para todo educando que pertenezca a algún grupo vulnerable; bajo la premisa de revalorar la labor de los docentes, promover una educación humanista, "...basada en la equidad y la excelencia, y orientada a promover la movilidad y la justicia social, la reconciliación, [fortaleciendo...] el tejido social para combatir de raíz la violencia, la inseguridad, la corrupción y la impunidad" (SEP, ca. 2019, p. 4).

...surge la Nueva Escuela Mexicana como instrumento del Estado para reorientar el Sistema Educativo Nacional y garantizar la educación, partiendo de la premisa que a nadie se le debe excluir del ejercicio de este derecho, pues se considera como necesario para el bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto (SEP, ca. 2019, p. 4).

Para ello la estrategia de la inclusión educativa se constituye en la lógica de no exclusión y equidad en el SEN, en el que las UDEEI de la Ciudad de México se constituyen en la vía para elaborar la ruta de mejora de los alumnos de algún grupo vulnerable y en general de todo alumno.

CAPITULO 2.

DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

El lenguaje oral no es el único medio de comunicación que utilizan las personas, sin embargo, es el que tiene mayor preponderancia en nuestro entorno social. La adquisición de éste se da a través de un proceso gradual en el que el los niños tendrán que ir incorporando desde la pronunciación, las nuevas palabras y la comprensión de lo que éstas significan, lo que favorece el desarrollo de sus habilidades y competencias comunicativas-lingüísticas; ya que es: "...a través del lenguaje que el niño aprende a expresar sus sentimientos, explicar sus reacciones y comprender las de los demás, conocer diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho e incorporar valores y normas sociales" (Valmaseda,1990, pp. 101-102).

Sin embargo, las Dificultades de Aprendizaje (DA) orales se pueden encontrarse en la edad escolar, problemática que repercute de manera significativa en el proceso de aprendizaje de los niños en esta etapa, ya que esto los coloca en una situación de desventaja debido a la imposibilidad de comunicarse de manera efectiva con sus pares, profesores, familiares y al buscar satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Para ofrecer una atención educativa que resulte pertinente y desde la visión de la EI, de acuerdo con García *et al* (2009), es necesario realizar un proceso que tome como punto de partida una evaluación psicopedagógica, la cual nos proporcionara un panorama general acerca de la situación educativa del niño con base en ésta se podrán realizar los Ajustes Razonables (AR) necesarios para una intervención educativa adecuada.

Temática que se aborda en el presente capítulo, el cual expone las DA en el lenguaje oral y las acciones a tomar dentro de los centros educativos. Para ello el capítulo se divide en cuatro apartados: el primero, titulado **Dificultades de aprendizaje: contexto histórico de su estudio**, en él se aborda el desarrollo histórico del estudio de las DA, del cual surgen cuatro momentos de gran relevancia en el estudio de estas, fases que fueron denominadas como inicial, de transición,

de integración y contemporánea, en cada una de ellas se plantean los cambios que se han dado durante su estudio.

El segundo apartado denominado **Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje de lenguaje oral**, conformado por la clasificación de las DA orales y las variantes que cada una de ellas puede presentar; el tercero, referido a la **Detección y evaluación de las Dificultades de Aprendizaje de lenguaje oral**, en él se explican las señales que permiten identificar a un niño que presenta DA en el área oral, y el proceso de evaluación que se debe emplear para determinar sus características.

Finalmente, el cuarto apartado, titulado **Intervención educativa en preescolar**, en él se elaboran recomendaciones que pueden llevarse a cabo dentro del aula regular para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos que presentan DA en el área oral, un conocimiento y competencia escolar, que juega un papel fundamental para el logro y desarrollo de los aprendizajes de los educandos.

2.1. Dificultades de aprendizaje: contexto histórico de su estudio

El concepto de DA ha tenido cuatro momentos históricos relevantes, de acuerdo con Aguilera y Moreno (2004) se clasifican de la siguiente manera:

una primera del periodo de 1800 a 1940, la que denomina fase inicial; una segunda, que va de 1940 a 1963 y que nombra como fase de transición; la tercera etapa esta ubicada de 1963 a 1980 la cual es denominada integración; finalmente se encuentra la cuarta etapa de 1989 hasta la actualidad es denominada fase contemporánea.

En el caso de la fase inicial se caracterizó por estudios básicos sobre las funciones cerebrales, a partir de la "...Medicina la que se [interesó...] por el estudio de las Dificultades del Aprendizaje. Muchos de los primeros investigadores de relevancia en este ámbito fueron médicos" (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 2).

Ellos analizaban el comportamiento de pacientes que habían tenido alguna lesión cerebral y habían perdido la capacidad de hablar o leer, para lo cual basaron

sus estudios en tres aspectos básicos: “En primer lugar, las alteraciones en el lenguaje oral, siguiendo una perspectiva estructural primero y funcional después. En segundo, las dificultades en el lenguaje escrito, especialmente la lectura. Y, por último, los trastornos perceptivo-motores” (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 2).

Respecto al primer aspecto los estudios abundaron durante el siglo XIX, estos fueron realizados por especialistas como Bovilland, Gall, Broca, Jackson, Wernicke y Head; respecto al segundo aspecto, los trabajos se enfocaron a los problemas en el lenguaje escrito específicamente en los problemas de lectura, de los cuales sobresalen los estudios de Hinshelwood, Orton, Gilligham y Stillman.

Finalmente, el tercer aspecto se centró en las alteraciones perceptivo-motoras, como espasticidad, atetosis, ataxia, problemas de visión y epilepsia, estudios que se orientaron al analizar pacientes prenatales y perinatales para saber en qué medida o si era posible identificar qué afectó su desarrollo, estudios que ayudaron a identificar: lesiones neurológicas en un grado mínimo, desajustes intelectuales y conductuales, como principales factores que pueden influir en el desarrollo y generando DA, algunos de los autores que realizaron estos estudios fueron Kurt Goldstein, Heinz Werner y Alfred Strauss (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, pp. 18-10).

En el caso de la fase de transición se caracterizó por aportaciones provenientes de la medicina, más tarde de la psicología y de origen educativo, estas centraron su interés en los procesos de enseñanza a los niños con DA, interesándose en los instrumentos de evaluación e intervención. “En esta fase, especialmente durante los años sesenta, se introducen aportaciones conductistas y determinados constructos que comienzan a dominar el campo de estudio de las Dificultades del Aprendizaje, influyendo sobre el diseño de materiales para la evaluación y la intervención” (Jiménez, *apud.*, Aguilera y Moreno En: Aguilera, 2004, p. 11).

Los investigadores de esta fase pusieron énfasis en niños e infantes que no presentaban lesiones cerebrales y no eran deficientes, motivo por el cual se empiezan a desarrollar tratamientos y métodos de evaluación para la atención de esa población, cabe destacar que en esta fase son los modelos de análisis de los procesos psicológicos y los modelos de análisis de tarea de aprendizaje quienes

guiaran el estudio de las DA, sin embargo de la primera orientación derivan los estudios perceptivo-motores y el enfoque psicolingüístico.

Los estudios percivo-motores se basa en el "...modelo de análisis de procesos psicológicos básicos" (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 14). Enfoque que nace de la psicometría el cual centra su atención en las alteraciones sensorio motrices y perceptivas, se argumenta que el aprendizaje cognitivo es un constructo basado en el aprendizaje viso-motor, por tal motivo pueden presentarse DA en la lectura, escritura y la aritmética, de esta. línea de investigación sobre salen autores como Lehtinen, Cruickshank y Kephart (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 14).

El segundo enfoque de los modelos de análisis de los procesos psicológicos es el psicolingüístico, en el cual se abordan temas y estudios referidos al lenguaje, en los cuales los aspectos a evaluar son "recepción, comprensión y expresión del mensaje lingüístico" (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 16). Pues se considera que los estudios sobre el lenguaje ayudan a entender la conducta escolar, en esta fase el interés de los investigadores ya no se centra en los problemas de lenguaje asociados a daños neuronales sino parácticas lingüísticas alteradas, línea de investigación de la que sobresalen Samuel Kirk, Helmer Myklebust y Midred McGinnis (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 16).

Finalmente se encuentra la orientación centrada en el sujeto la cual es considerada como un modelo conductista el cual presta interés en el aprendizaje argumentando que "...las [DA] hay que concebirlas en términos del propio proceso de aprendizaje y atribuirles a una historia de estimulación inadecuada y a la falta de experiencia y práctica con la tarea a aprender como causa de las dificultades para aprenderla" (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 19). Por ello se puso énfasis en conductas específicas en este caso serían las escolares, cabe mencionar que esta orientación se basó en las investigaciones de los siguientes autores "...Watson, Thorndike, Guthrie, Dollars y Miller, Skinner y Bandura y Walter" (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 16).

En el caso de la fase de integración se da la consolidación del estudio de las DA en función de las tres líneas de estudio que anteriormente se mencionan (alteraciones de lenguaje oral, dificultades de lenguaje escrito y trastornos

perceptivos-motores). En esta fase los niños que presentaban DA que no tenían un carácter orgánico asistían a las escuelas regulares, en las cuales no se les ofrecía atención educativa de acuerdo a sus necesidades; dejando entre ver que las DA se debían a la falta de apoyos necesarios para que los alumnos lograran sus aprendizajes.

Lo que llevó a que los padres de familia tuvieran que buscar apoyos extra escolares, trabajo que favoreció a identificar que el sistema educativo tenía que cubrir las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, como una responsabilidad y políticas educativas en favor de su atención en los centros escolares. Motivo por el que "...Kirk, Cruickshank, Kephart, Frostig, Lehtinen y Myklebust, se plantean como meta movilizar a los grupos políticos y sociales para detectar niños con dificultades de aprendizaje y, sobre todo, crear unos servicios públicos cualificados para atenderlos" (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 22).

Fase en la que surge la *Found for Perceptually Handicapped Children*, sin embargo, ese mismo día el nombre se sustituye por *Association for Children with Learning Disabilities* (ACDL) en Chicago la que se orientó en: fundamentar la "identidad" del campo DA, desarrollar programas educativos públicos para apoyar a los infantes con DA y formar a docentes especialistas para la atención de educandos con DA (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 23). ACDL que en los Estados Unidos incrementó el "...interés por los posibles problemas que puedan aparecer en el proceso de enseñanza y aprendizaje: se crean programas universitarios para la formación de especialistas" (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 24); lo que permitió incrementar el número de investigaciones que se estaban realizando.

Finalmente, durante la fase contemporánea el término DA, se ve acompañado de un ambiente incluyente dentro de los centros educativos al eliminar las etiquetas de los educandos que se les atribuían a partir de diagnósticos clínicos, ya que el término DA hace referencia a cualquier diagnóstico o situación de carácter funcional u orgánico que impida el aprendizaje de los infantes, la utilización del término propicia la participación de los educandos en escuelas regulares de Educación Básica, ya que no generar etiquetas en el alumnado, pues de acuerdo a uno de cuatro aspectos que surgieron en esta etapa:

...los cambios en los sistemas de inclusión en la categoría de las Dificultades de Aprendizaje y en los servicios para atenderlas, que se integran dentro de los sistemas de educación especial y de educación ordinaria, destacándose la ubicación en aulas regulares [estimularon...] rápido crecimiento de los servicios para la atención de niños con DA en las escuelas y la aparición de nuevos programas de tratamiento (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 29).

El desarrollo histórico que ha tenido el término DA ha guiado un movimiento social, el cual busca ofrecer apoyos educativos que se ajusten a los educandos, también se ha identificado que rápidamente han surgido diversas conceptualizaciones en los últimos años, Aguilera y García opinan que estas "...han contribuido a delimitar un área de investigación sobre un tipo concreto de diferencias individuales" (Aguilera y Moreno, En: Aguilera, 2004, p. 64).

Además de concordar con algunas afirmaciones que Kavale, Fornes y Lorsbach hacen, en una de ellas se opina que las definiciones que han surgido en la actualidad no pueden catalogarse como buenas o malas ya que cada una de ellas ha sido útil por lo tanto todas las definiciones ya sean pasadas o actuales deben considerarse adecuadas (Aguilera y García, En: Aguilera, 2004, p. 64).

A diferencia de Aguilera y Moreno, Navas y Castejón clasifican el estudio de las DA en tres periodos el primero que comprende desde finales del siglo XIX hasta 1963, el que denominan fundacional; el segundo que va de 1963 a 1990 que llaman de desarrollo o integración; y el tercer que va de 1990 hasta la actualidad el que nombran como *etapa actual* (Navas y Castejón. En: Castejón y Navas, *n.d*, pp. 38-39).

Navas y Castejón documentan que en la fase fundacional los estudios que se realizaban eran de carácter médico, ellos destacan que dichos estudios se realizaban en adultos con alguna lesión cerebral y estos principios eran aplicados a los infantes, a finales de esta etapa se identificó que las DA también podrían ser de carácter perceptivo-motor.

La fase de desarrollo o integración abarca un periodo histórico más amplio que el de Aguilera y Moreno, en el cual, coinciden nuevamente con él al expresar

que, en este periodo histórico inicia la intervención de profesionales en el ámbito educativo y el inicio de un movimiento social por parte de profesores y padres de familia interesados debido a que se identifica que las DA no son propias de infantes con daños cerebrales, razón por la que en esta etapa se centra la atención en el rendimiento del infante en algunas áreas de aprendizaje y su capacidad intelectual.

El periodo actual está ubicado un año después del que nos marca Aguilera y Moreno, pero al igual que él opinan que en este periodo aparece la inclusión educativa, "...lo que se persigue ahora es el desarrollo de las competencias básicas en el alumnado con dificultades de aprendizaje, predominando el enfoque educativo sobre el médico, aunque esto suponga una intervención escolar diferenciada y específica" (Navas y Castejón. En: Castejón y Navas, *n.d*, p. 39).

Como se pudo observar pese a la discrepancia en las fechas que los autores establecen ambos coinciden en el desarrollo histórico de las DA, así como en el hecho de que éstas requieren de una intervención educativa y no médica ya que no necesariamente se pueden atribuir a una lesión o daño cerebral.

2.2. Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje de lenguaje oral

Todo niño, a lo largo de su trayectoria escolar puede o no presentar problemas en el logro de los aprendizajes, pues como dice Ramírez "...suelen manifestarse en los procesos [...] de aquellos individuos que no mantienen el ritmo promedio de sus semejantes" (2011, p. 44).

DA que, de acuerdo con Romero y Lavigne, se pueden clasificar en: "Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL)" (2005, p. 9).

En el caso de las DEA, TDAH y la DIL se trata de DA de carácter neurológico, mientras que los PE y el BRE se deben a factores socio-educativos (2005, p. 12). En los que la intervención docente tiene limitación, ya que por lo regular su origen se da en el contexto familiar y cultural. Esto nos puede llevar a preguntar ¿qué se

puede hacer en el contexto escolar? En relación a ello, Parra opina que la escuela debe ser un entorno en donde "...todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales" (2010, p. 5).

Lo que se logra es la detección de las necesidades educativas de los estudiantes, para realizar los ajustes razonables necesarios y promover la participación y un desarrollo educativo del alumnado, por su parte Fiuza y Fernández plantean que las DA:

Se manifiestan primariamente con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos (atención, percepción, memoria), derivadamente, en el ámbito de las disciplinas instrumentales básicas (lectura, escritura, matemáticas) y, secundariamente, en las diversas áreas curriculares (ciencias experimentales, ciencias sociales, segundo idioma) (2014, p. 25).

Como puede observarse las DA se identifican en diversas áreas del conocimiento, en la trayectoria escolar de un infante de Educación Básica, razón por la cual estos autores retoman en su trabajo las siguientes: DA en la lectura, escritura, matemáticas, en los procesos socio-afectivos, socioculturales y comportamentales, así como también en la comunicación, el lenguaje, el habla y la voz (2014, p. 25).

Se ha identificado que las DA relacionadas con la lectura guardan una relación estrecha con el lenguaje (tanto oral como escrito) (Díaz *et al.*, 2010, p. 192). Sobre todo, en lo que respecta al lenguaje oral es un instrumento cognitivo que le permite a los niños comunicar y comunicarse con sus semejantes.

En la infancia la comunicación oral "... que [se establezca...] con profesores y compañeros le proporciona habilidades cada vez más complejas para describir y categorizar los acontecimientos, extraer los conceptos importantes, conectar unas ideas con otras, reconocer las relaciones de causa-efecto, realizar juicios predecir y formular hipótesis" (Valmaseda. En: Marchesi, Coll y Palacios, 1999, p. 101).

Por ello es fundamental conocer las DA en el lenguaje oral que pueden aparecer en la edad escolar, de acuerdo con Navas *n.d* y el APA en el DSM los

trastornos de comunicación son seis: trastorno del lenguaje expresivo, trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo, trastorno fonológico, mutismo selectivo, tartamudeo y trastorno no especificado de la comunicación, sin embargo las dificultades que pueden surgir en el desarrollo de la comunicación pueden ser de tres tipos: *dificultades de comunicación, dificultades del habla y dificultades del lenguaje*; cabe indicar que en cada una de éstas se pueden dar variantes.

En el caso de las *dificultades de comunicación*, están dadas en el mutismo selectivo y las dificultades graves de comunicación: el primero se manifiesta con el desvanecimiento espontáneo del lenguaje ante situaciones específicas o con determinadas personas, por la "...incapacidad persistente para hablar en situaciones sociales específicas (en las que se espera que el niño hable, por ejemplo, en la escuela) a pesar de hacerlo normalmente en otras situaciones" (Navas. En: Castejón y Navas, *n.d*, p. 112); mientras que en la segunda (dificultades graves de lenguaje), se trata de un síntoma secundario de problemas en el desarrollo psicológico del infante (autismo o psicosis) (Navas. En: Castejón y Navas, *n.d*, p. 115).

En el caso de las *dificultades del habla*, están las dislalias, disglosias, retrasos del habla y disfemias. En el caso de las dislalias se consideran "...trastornos de omisión, de adición, de sustitución o de deformación en la articulación de los fonemas, causados por retrasos, inadecuados aprendizajes, inadecuadas praxias bucofonatorias, escasa discriminación auditiva etc." (Navas. En: Castejón y Navas, *n.d*, p. 115).

Dislalias que están clasificadas en cuatro tipos: en primer lugar se encuentran las evolutivas, que se ubican en niños menores de cuatro años, ya que aún no han consolidado su lenguaje básico; en segundo lugar están las funcionales, cuyo origen es desconocido y son trastornos que dificultan la articulación de los fonemas; en tercer lugar están las orgánicas, las que se deben a lesiones cerebrales que pueden alterar la articulación de los fonemas; y, en cuarto lugar se encuentran las audiógenas las que se deben a un hipoacusia leve en la audición de los infantes, que les impide la comprensión y articulación de los fonemas propios

de su lengua natal así como el aprendizaje de éstos (Navas. En: Castejón y Navas, *n.d*, p. 115).

En el caso de las *dificultades del habla* se ubican como disglosias, las que suelen ser dificultades que los niños presentan al “reproducir” los fonemas, generalmente esto sucede cuando el infante tiene alguna malformación física en alguna región del habla; razón por la que las disglosias se divide en: labiales, palatinas, linguales, mandibulares, nasales y dentales (Navas. En: Castejón y Navas, *n.d*, p. 117).

Mientras que la última clasificación de las *dificultades del habla* se denomina retrasos del habla, se encuentra que estos son desfases cronológicos en la producción de los fonemas que el niño emplea, es decir su pronunciación es semejante a la de un infante que presenta menor edad que él no hay clasificación dentro de esta DA ya que pueden ser diversos factores los que propician los retrasos de lenguaje.

Algunos ejemplos pueden ser el “...ámbito afectivo, [...] privaciones de la estimulación oral adecuada dentro del ambiente de crianza, [...] enfermedades prolongadas durante la edad correspondiente al primer ciclo de la educación infantil (0-3 años), [y...] problemas de coordinación muscular, etc.” (Navas. En: Castejón y Navas, *n.d*, p. 118). Finalmente aparecen las disfemias, también conocidas como tartamudez, las cuales son alteraciones en el ritmo del habla que pueden producir tartamudeo alterando el sonido de los fonemas que se desean reproducir (Navas En: Castejón y Navas, *n.d*, p. 118).

Por último, en el caso de las *dificultades de lenguaje*, puede ser de tres tipos afasia, disfasias y retrasos del lenguaje. En el caso de la afasia se trata de las distorsiones en la producción del lenguaje del niño, al emplear de manera inadecuada el lenguaje, es una DA que comúnmente se presenta después de alguna lesión cerebral (Navas En: Castejón y Navas *n.d*, p. 119).

En el caso de las disfasias, se piensa que puede ser congénitas o adquirida (por lo regular por un accidente) que pudieron tenerse durante el desarrollo quedando afectada el área cerebral encargada del lenguaje, lo que lleva a que se distorsione la comprensión y reproducción de éste (Navas. En: Castejón y Navas, *n.d*, p. 120).

Finalmente, el retraso del lenguaje "...consisten en desfases cronológicos de importancia en los ámbitos expresivo y receptivo. Es decir, el lenguaje aparece más tarde de lo que es habitual [...] y se desarrolla muy lentamente" (Navas. En: Castejón y Navas, *n.d*, pp. 121-122).

Como se pudo observar las DA de carácter oral son diversas y cada una de ellas tiene características propias, por ello es importante que los docentes de aula regular tengan conocimiento del tema, ya que la detección precoz de estas DA es de gran importancia, pues permitirá realizar una evaluación que ayudará a saber específicamente las necesidades básicas de aprendizaje del educando y el tipo de intervención (médica y educativa) que se puede realizar.

2.3. Detección y evaluación de las Dificultades de Aprendizaje de lenguaje oral

De acuerdo con Arbones la detección de las DA se pueden dar en las habilidades elementales de un niño en una cierta etapa, ya que "...a partir de ellas, el sujeto [puede...] construir y desempeñar conductas propias del aprendizaje" (2005, p. 10). Recordemos que las habilidades elementales son las que permiten la adquisición de nuevos aprendizajes, éstas se fundamentan en experiencias y conocimientos que ha logrado adquirir el niño con el paso del tiempo, ya que "...el aprendizaje [...] depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información" (Ausubel, 1983, p. 1).

Estructura cognitiva que según Ausubel implica: "...un conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización" (David, 1983, p. 1). De ahí que dichas experiencias y aprendizajes son de gran importancia, ya que ayudan al posterior desarrollo de los futuros niveles perceptivos y lingüísticos, pues como indica Arbones, "[Exista...] una clara relación de secuencialidad entre dichas habilidades y las manifestaciones o los errores típicos de las dificultades en el aprendizaje" (2005, p. 10).

Esto quiere decir que al encontrar en un grupo a un niño, por lo regular, las edades son casi las mismas, por lo que se espera que cada uno de éstos haya desarrollado habilidades semejantes que les permitan incorporar los nuevos aprendizajes; sin embargo, en algunos casos se pueden dar diferencias en relación a los logros obtenidos en comparación con los de sus compañeros, lo que nos sirve para identificar a aquellos educandos que presentan DA, para ello es recomendable realizar una evaluación psicopedagógica⁶ que permitan tener un panorama amplio acerca de qué DA tiene y a qué se debe, para con base en ello poder ofrecerle apoyos educativos que pudieran ser necesarios (Arbones 2005, p. 10).

Evaluación psicopedagógica que, de acuerdo con García *et al.*, nos: “[Aporta...] información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos” (2009, p. 85). Actividad evaluativa en la que se debe de tomar como marco de referencia el desarrollo comunicativo del niño, ya que de él depende su aprendizaje, lenguaje y la comunicación, en relación a esto Marques expone que implica: “...un proceso que se desarrolla gradualmente en un contexto de interacción social” (*Apud.* Sánchez En: Sánchez-Cano y Bonals 2005, p. 171). Mientras que García *et al.*, sustenta que implica las siguientes acciones:

1. Se deben de contemplar dentro de la evaluación los **datos generales** del alumno y sus padres, en lo que respecta al alumno, los datos sugeridos a recopilar son su fecha de nacimiento, así como su edad, nombre de la escuela a la que asiste y el grado en el que se encuentra; mientras que de sus padres es pertinente indagar su grado académico, lugar de residencia, nombre, edad y ocupación.

Esto con el objetivo de tener una referencia que permita hacer comparación entre la edad cronológica que del niño presenta y su desempeño o desarrollo dentro del centro educativo, mientras que la información obtenida de los padres ayuda a tener un panorama general de la estimulación que

⁶ Recordemos que evaluación psicopedagógica es: “...un proceso compartido de recogida y análisis de 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” (Colmer, Masot, Navarro, en: Sánchez-cano y Bonals, 2005, p. 14).

- se le ha ofrecido y se le ofrece al infante, pues en ocasiones la preparación de éstos determina los apoyos y estimulación que se les brindan a sus hijos.
2. Después de recopilar los datos generales, se debe identificar el **motivo específico de la evaluación**, si es producto de una solicitud de los padres de familia o de la escuela; así como también es importante preguntar la acción educativa que el centro y docentes de aula regular han implementado, lo que permite "...identificar el tipo de instrumentos que sería más conveniente aplicar, así como qué información se desconoce y, por tanto, debe indagarse" (García *et al.*, 2009, pp. 91-92).
 3. Una vez determinado lo anterior, hay que realizar una descripción de la **apariencia física**, para ello se recomienda documentar de manera puntual los rasgos físicos de la persona "...estatura, peso, color y textura de la piel, postura y locomoción, etcétera" (García *et al.*, 2009, p. 92).
 4. A la par hay que registrar la **conducta que el niño ha mostrado a lo largo de la entrevista** y las condiciones en la que ésta se dio, considerando: actitud, interés y cambios de comportamiento que muestre (García *et al.*, 2009, p. 93).
 5. Además, se debe recabar información sobre los **antecedentes de desarrollo del educando**. Cómo es que se dio su gestación, condiciones de su nacimiento y su desarrollo en general y del lenguaje, padecimientos o problemas de salud anteriores o actuales. Para ello, es importante considerar antecedentes familiares. Finalmente conocer su trayectoria escolar, indagar la edad en la que asistió por primera vez a la escuela y los logros que ha tenido, así como las BAP a las que se ha enfrentado (García *et al.*, 2009, pp. 93-94).

Información que nos permitirá conocer la **situación actual** en la que se encuentra el estudiante y la razón por la que necesita una evaluación más detallada esta parte de la entrevista es considerada como la primera fase ya que: "...hasta aquí no estamos aún en condiciones de determinar cuáles son las necesidades [básicas de aprendizaje...] del alumno, y mucho menos de tomar decisiones curriculares" (García *et al.*, 2009, p. 96). Para determinar las necesidades educativas del infante

es importante indagar acerca del contexto educativo en el que se ha desarrollado el infante.

Una vez identificadas las características y condiciones en las que vive el infante y cómo ha sido su desarrollo en el contexto socio-familiar del niño, como indican García *et al.*, es necesario indagar con mayor profundidad cuatro áreas específicas, que permitirán identificar las necesidades educativas del alumno tomando en cuenta el contexto educativo. Éstas son:

a) Aspectos generales del alumno:

- Área intelectual:
“...es importante profundizar sobre sus capacidades intelectuales básicas (procesamiento de la información, atención, memoria, proceso de razonamiento, etcétera)” (García *et al.*, 2009, p. 96).
- Desarrollo motor:
La idea es identificar las dificultades de coordinación gruesa y/o fina, “...para moverse, tomar objetos, mantener la posición de su cuerpo, es decir, de todos los movimientos que puede realizar, así como de los apoyos que pueden compensar sus dificultades” (García *et al.*, 2009, p. 96).
- Área comunicativo-lingüística
Lo que se busca es detectar las dificultades de lenguaje en los distintos niveles (fonológico, semántica, sintáctico y pragmático), así como en el sistema de comunicación que el niño utilice (lenguaje manual, sistema Braille) (García *et al.*, 2009, p. 97).
- Áreas de adaptación e inserción social
El poder determinar la “...eficacia con que un individuo se ajusta a los patrones de independencia personal y responsabilidad social esperados para su edad y grupo social” (García *et al.*, 2009, p. 97).
- Aspectos emocionales
“...conviene profundizar en la manera en que perciben al mundo y a las personas que les rodean, así como su auto concepto y autoestima, dadas sus repercusiones en el proceso de aprendizaje (García *et al.*, 2009, p. 97).

b) Nivel de competencia curricular:

Implica identificar “...en qué medida desarrolla las capacidades que se consideran básicas para el grado en que se encuentra inscrito [tomando...] como referencia su nivel real de competencia en relación con los propósitos y contenidos establecidos en el grado anterior...” (García *et al.*, 2009, p. 99).

c) *Estilo de aprendizaje y motivación para aprender:*

Además de comprender cuáles son las competencias curriculares del alumno. “También es importante conocer cómo lo hace, cómo enfrenta y responde a las tareas escolares, ya que esta información ayuda al maestro a mantener, modificar o incorporar las condiciones educativas más favorables para el alumno” (García *et al.*, 2009, p. 101).

d) *Información relacionada con el entorno del alumno:*

Aquí es importante destacar que la información que interesa es la del entorno educativo y familiar del estudiante. “Contexto escolar. Interesa identificar los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje del niño en su contexto más próximo: el aula” (García *et al.*, 2009, p.103). Se trata de los factores que se vinculan con la planificación del trabajo escolar por parte del profesor.

Respecto de su contexto socio-familiar, la búsqueda “...consiste en identificar los factores del medio social y familiar en el que se desarrolla el niño, que favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje” (García *et al.*, 2009, p. 103).

Una vez que ha sido evaluado el niño y se identifican las DA orales, se podrá “...determinar cuáles son las necesidades educativas [...] del niño que van a orientar la toma de decisiones curriculares” (García *et al.*, 2009, p. 106). De tal modo que la intervención educativa que se estructure para lograr un desarrollo óptimo en el área oral tenga como objetivo que el alumno logre satisfacer sus necesidades comunicativas (por ejemplo: poder expresarse y entablar comunicación con otras personas, y comprender lo que los demás comunican verbalmente).

2.4. Intervención educativa en preescolar

Una vez que los docentes regulares han identificado las DA (de ser posible con el trabajo de los docentes de apoyo) que puedan presentar algunos educandos, es momento de dar inicio a su intervención educativa realizando los AR⁷ y ofreciendo los apoyos necesarios.

Algunos AR que pueden realizarse dentro de la intervención educativa con niños que presentan problemas de lenguaje oral en la etapa preescolar pueden ser los siguientes⁸:

- La incorporación constante de canciones en el trabajo diario de los alumnos, ejercicios lingüales dos o tres veces al día, trabajar con fonemas específicos que el niño aún no domine.
- El acomodo de las bancas y sillas dentro del aula a modo de que todo el tiempo los niños puedan comunicarse y entablar pláticas, trabajar en equipos, incorporar tarjetas con imágenes que indiquen acciones o actividades que se realizan día a día como medio alternativo en caso de que el habla del alumno sea muy limitada y le impida expresar sus necesidades.
- La reubicación del grupo en caso de necesitar estímulos aditivos que propicien el desarrollo de la discriminación auditiva del infante o en su defecto encontrar un salón que no esté expuesto a diversos sonidos externos que le impidan poder atender a los sonidos e indicaciones que, él docente de aula regular dé, esto dependerá de las necesidades del alumnado.
- También se podrá trabajar en actividades que permitan sensibilizar a los compañeros del grupo para evitar que los niños que presentan problemas

⁷ [Realizar...] aquellas medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas y, en consecuencia, se adoptan cuando la accesibilidad no es posible desde la prevención del diseño para todos justamente por su especificidad (SEP-AFSEDF-DOSE-DEE, 2011, p. 75).

⁸ Los AR propuestos se elaboraron en función de las áreas básicas para favorecer la accesibilidad, expuestas en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.

de lenguaje sean objeto de burla, excluidos o se les adjudiquen adjetivos calificativos peyorativos (SEP-AFSEDF-DOSE-DEE, 2011, p. 76)

Como vimos en el apartado 2.2., la clasificación de las DA orales incorpora diversas variantes, por lo tanto, la intervención educativa no podrá ser la misma en todos los casos, motivo por el que a continuación se presentan algunas sugerencias para la intervención educativa según sea el caso.

Mutismo selectivo "...supone la ausencia total y continua de lenguaje en determinadas circunstancias o ante personas concretas en niños que han desarrollado normalmente el lenguaje y que se comunican perfectamente en otras circunstancias o delante de otras personas" (Valmaseda, En: Fiuza y Fernández, 2014, p. 127).

Dentro del aula regular el docente a cargo del grupo debe ocuparse de crear un ambiente en el que el niño se sienta seguro y no le genere ansiedad, buscando que las actividades lo lleven a tener la necesidad de resolver sus problemas de comunicación mutista. La escuela juega un papel muy importante en el progreso de los educandos que presenten mutismo selectivo, ya que en este espacio el niño tiene la oportunidad de interactuar activamente con sus pares (Valmaseda, apud., Fiuza y Fernández, 2014, p. 127).

Dificultades graves de comunicación, recordemos que éstas se pueden presentar en algunos niños sin que tengan una condición de psicosis infantil o de autismo, por lo que se sugieren algunas técnicas específicas como agendas individuales, pictogramas, fotos o palabras, aprendizaje focalizado en los fonemas, encadenamiento hacia atrás⁹, entre otros (Chamorro, 2011, p. 64). Con la finalidad de que el niño logre comprender a la educación como un proceso en el que se requiere de habilidades comunicativas en las que debe participar él.

Dislalias, para la intervención educativa se recomienda iniciar con "...gimnasia orofacial, que trata de fortalecer el tono y la motilidad de la lengua, labios, paladar, mandíbula, en definitiva, de todos los órganos del aparato

⁹ Un ejemplo de esta estrategia es: la descomposición de una palabra para identificar como es que se van incorporando a ella nuevos sonidos lo cuales forman palabras.

articulador” (Fiuza y Fernández, 2014, pp. 130-140). Es decir, se debe lograr que el niño utilice adecuadamente cada uno de los elementos articuladores, una vez que se haya logrado se debe practicar con fonemas y sílabas, posteriormente con palabras, cabe destacar que este trabajo debe de ser en conjunto con padres, docentes especialistas y de aula regula (Fiuza y Fernández, 2014, p. 140).

Disglosias para éstas se recomienda realizar actividades en las que el niño pueda soplar, realizando ejercicios de respiración y movimientos de la lengua (arriba-abajo, derecha-izquierda), para fortalecer los músculos; a la vez que se pueden incorporar nuevos fonemas y palabras según sea el caso (Fiuza y Fernández, 2014, p. 141).

Retrasos del habla, se sugiere que el docente proponga actividades lúdicas orientadas al uso de los fonemas y el lenguaje oral, a través de la interacción de los niños con sus pares y con los docentes de aula regular, logrando que el niño progresivamente se comunique durante el juego. Además se pueden organizar actividades de canto y lectura de cuentos para que de manera paulatina se pueden incluir actividades que le impliquen mayor esfuerzo, como la reproducción de trabalenguas, canciones con pistas rápidas o rimas trabadas (Molina, 2008, pár. 102).

Además, se puede trabajar con nuevos fonemas que en la edad preescolar pueden presentar un mayor grado de dificultad, pues se debe tomar en cuenta que “...hay veinticuatro fonemas y veintinueve letras, pero es preciso considerar que su correspondencia con ellas no es total” (Cámara de Diputados LXIII Legislatura, 2017, pp. 26-447). Por ejemplo: rr, s, ce, ci, z, t, l, p, n, c, k, q, d, b, v, f, j, ge, gi, ñ, g, ga, gu, gue, gui, ch, ll, y, k, z, w (Cámara de Diputados LXIII Legislatura, 2017, pp. 26-447). De acuerdo con el manual se sugiere que el trabajo con estos fonemas consista en la repetición constante de palabras y frases que contengan los fonemas ya mencionados.¹⁰

Disfemias para ésta se debe buscar que el niño lentamente y de forma alargada produzca el habla, con la intención de que haga consciente la manera en la que se deben de oralizar las palabras o las frases. A su vez es preciso identificar situaciones que generen ansiedad en el niño, en una búsqueda por: “... [reducir la] preocupación y

¹⁰ Para cada letra, en este manual se hace un desglose de actividades que pueden trabajarse con el infante en cada fonema.

anticipación mediante técnicas cognitivas. Se harán ejercicios de control de la tensión general y local en la garganta para favorecer el habla correcta y sin tartamudeo y de esta manera favorecer el habla espontánea” (Molina, 2008, p. 17).

El estudio de las DA de aprendizaje ha sido un camino largo el cual ha implicado cambios significativos en la conceptualización de este, así como también las investigaciones resultantes de cada fase han hecho aportaciones útiles para la intervención identificación y tratamiento de estas mismas dentro de los centros escolares, es importante mencionar que el trabajo realizado en las escuelas debe involucrar a la familia, esto con el objetivo de resolver las DA que presente cada uno de los casos.

CAPÍTULO 3

APOYOS EDUCATIVOS A SIMÓN UN NIÑO CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ORAL

En la actualidad se ha dado un gran debate entre los dos paradigmas de la investigación: por un lado, el cuantitativo, que se fundamenta en el positivismo, en el que se: “...trabaja con variables muy específicas que se *cuantifican* y se *expresan en valores numéricos*. Le interesa la *fiabilidad*, la *validez* y la *realización de muestreos*, con la pretensión de ser objetivas y *generalizar los resultados*” (Sabariego y Bisquerra, en: Bisquerra, 2004, p. 46). Por otro lado, el paradigma cualitativo, en el que se “...entiende la realidad holísticamente e intenta comprenderla en profundidad y transformarla” (Sabariego y Bisquerra, en: Bisquerra, 2004, p. 46). Además de que se reconoce que el conocimiento es producto de las interpretaciones que puede elaborar el investigador.

En correspondencia con este paradigma está la hermenéutica, un enfoque epistemológico, en el que “...la tarea interpretativa [se da] en tres sectores: el sentido de las expresiones lingüísticas, la reducción de la ilusión y la reflexión” (Rojas, 2011, p. 182). Esto debido a que las expresiones lingüísticas simbólicamente no poseen un significado unívoco, lo que hace necesario que se reflexione para poder interpretar el contexto en su contexto.

Enfoque epistemológico que sirve de fundamento al presente estudio de caso, un método que se define como: “...un conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido se realizan de [...] manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad” (Pérez, en: Álvarez, 2010, p. 5).

Metodología del estudio de caso en la actualidad ha adquirido una “...gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad

de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Sabariego, Massot y Dorio En: Bisquerra, 2004, p. 309).

Estudio de caso que en la presente investigación es de intervención-interpretativo, ya que “...aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso” (Sabariego *et al.*, en: Bisquerra, 2004, p. 315); y los apoyos educativos que son ofrecidos a un niño con problemas de lenguaje que se encuentra en el Jardín de Niños de la “Saidi”.

Para ello, el punto de partida de la intervención es determinar qué preguntas me puedo hacer sobre el caso, estas fueron elaboradas a partir de las acciones que realice durante mi intervención con el caso para resolver los problemas de aprendizaje de Simón un niño de preescolar que tiene problemas de lenguaje, con base en las cuales se ha de estructurar la explicación de dicho proceso de intervención que se llevó a lo largo de un año escolar. Éstas son:

- *¿Qué factores me hicieron elegir este caso?*
- *¿Cómo fue diagnosticada la Dificultad de Aprendizaje del caso?*
- *¿De qué forma trabaja la docente de aula regular con el caso?*
- *¿Por qué razón fue canalizado a otra institución el caso?*
- *¿Qué apoyos educativos le han ofrecido los especialistas de la UDEEI N° 109 en la institución en la que se encuentra incluido el caso?*
- *¿De qué manera organicé los apoyos para resolver las necesidades específicas del caso?*
- *¿Qué prospectiva se puede hacer del caso?*

Conjunto de preguntas que serán transformadas en los enunciados temáticos que han de integrar el presente capítulo. (Sabariego *et al.*, en: Bisquerra, 2004, p. 315).

3.1. Factores que determinaron la elección del caso

Al cursar la última fase formativa de la Licenciatura en Pedagogía, en la Opción de Campo “Educación Inclusiva”, como parte de las actividades académicas marcadas en el programa de estudios de dicho campo se nos informó que debíamos buscar una institución educativa en la cual pudiésemos insertarnos para la realización de prácticas académicas.

Para ello, se nos recomendó que la elección del centro educativo se diera en función de la cercanía a nuestros hogares para evitar gastos extras e inversión de tiempo en el traslado al plantel, pero principalmente buscar una institución en la que se trabajara con alumnos que se encontrarán incluidos en escuelas regulares y tuvieran alguna discapacidad o problema de aprendizaje. Prácticas académicas se llevarían a cabo durante el 7° y 8° semestre los viernes ya que de lunes a jueves el horario de los seminarios de la Opción de Campo “Educación Inclusiva” sería de lunes a jueves de 8 a 14 hrs.

Seminarios donde se nos proporcionaría la formación teórica respecto a Evolución Psicopedagógica; Estrategias Básicas de Intervención en el Aula I; Seminario de Tesis I; Antecedentes y Conceptos Básicos de la Inclusión Educativa; Desarrollo Evolutivo de la Infancia y Discapacidad; Apoyos Psicopedagógicos de las Necesidades Básicas de Aprendizaje; Currículo y Planeación Estratégica para la Inclusión Educativa; Antecedentes Históricos II y Seminario de Tesis II. Cuando se trabaja con alumnos con dichas condiciones.

La búsqueda del centro educativo tenía que realizarse durante las primeras semanas del semestre, ya que el objetivo de esta práctica era poder realizar un estudio de caso (de alumno, programa o institución), en ese momento se nos explicó que al encontrar el centro educativo de nuestra preferencia teníamos que pedir al responsable de la Opción de Campo que nos extendiera un oficio institucional para llevar a cabo las prácticas, el oficio debía estar elaborado de acuerdo a los lineamientos que estableciera el plantel educativo.

Al iniciar la búsqueda del plantel identifiqué los centros educativos más cercanos a mi comunidad el que me genero mayor interés fue el “Jardín de Niños

Saidí”, que se encuentra a escasos minutos de mi casa. Éste se ubica en la alcaldía Tlalpan, colonia Tlalmille, calle Cerro San Pedro C.P. 14657, en la CDMX. Es un jardín de niños público y se encontraba incorporado al programa Jornada Ampliada, con un horario de 9:00 am a 2:00 pm.

Una vez identificado éste, asistí el viernes 28 de agosto de 2019 al jardín de niños, decidí ir después del filtro el cual es una pequeña inspección durante la entrada de los alumnos, en el que las docentes de aula regular vigilan la puerta a la entrada en el horario de ingreso a la escuela y orientar a los padres de familia si tienen alguna duda o si se identifica, si algún niño presenta síntomas de algún malestar (dolor de estómago, fiebre, tos, escurrimiento nasal, entre otros).

Al llegar a la escuela me recibió la conserje y me preguntó sobre el motivo de mi visita, ya que los padres de familia sólo podían ingresar con un citatorio que el docente enviaba antes (seguramente porque me confundió con una mamá del plantel). En es momento me presenté y le dije *¡no soy mamá de un niño!*, sino que era estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y que el motivo de mi visita era para saber si existía la posibilidad de realizar prácticas académicas en el plantel.

En ese momento la conserje me dijo: *¡Deja, le pregunto a la directora, pero ahorita está muy ocupada!* (Plática informal, 23/08/2019), por lo que me quedé esperando, mientras ella iba a preguntarle a la Directora, al regresar me dijo que tenía que esperar unos minutos porque la ella estaba muy ocupada.

Después de unos minutos la Directora pudo recibirme, por lo que la conserje me llevó a su oficina y al llegar, de inmediato, me pasaron. En ese momento me dijo siéntate y pláticame qué quieres. Yo le dije: *buenos días maestra mi nombre Sandra Adriana López López, soy estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional y me encuentro en la última fase formativa de la licenciatura en Pedagogía, en ella nos piden como requisito realizar prácticas académicas en una institución de educación básica, con el objetivo de poder contextualizar lo que vemos en clase, el último año de la Licenciatura los estudiantes podemos elegir un campo en mi caso elegí el campo “Educación Inclusiva” por ello se nos pide que al momento de elegir la institución de educación a en la que queremos estar tomemos en cuenta que en ella*

haya personas en situación de vulnerabilidad, ejemplo de esto pueden ser personas con algún tipo de discapacidad, problemas familiares o socioeconómicos, además de considerar que la escuela se encuentre cerca de nuestros domicilios para evitar gastos extras y problemas de traslado, como vivo por la zona he identificado en este Jardín de niños hay personas con discapacidad y problemas de lenguaje, espero no estar equivocada, por esa razón fue que decidí venir a preguntarle ¿si cabe la posibilidad de que pueda realizar mis practicas aquí? (Plática informal, 23/08/2019).

Al concluir me contestó que ella estaría muy contenta de recibirme, pero antes de hacer cualquier plan teníamos que dirigir un oficio a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar ubicada en Isabel la Católica N° 165, Número telefónico 36018400, en donde tendría que explicar para qué iría a la institución.

Ese mismo día llamé a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, para saber los requerimientos del oficio y me dijeron que mi centro educativo debía de emitir un oficio en donde se especificara el trabajo que iba desempeñar dentro del plantel educativo, ya fuese servicio social, prácticas académicas o profesionales, oficio que tenía que estar dirigido a la Lic. Lidia Sánchez Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, con atención a Lic. Yared Figueroa Ríos Subdirectora de Apoyo Técnico Complementario y a la Mtra. Ana Lilia Díaz Iñiguez Directora de Educación Inicial y Prescolar. Requerimiento que le informé al responsable de la Opción de Campo para que me elaborara el oficio correspondiente. En este oficio se indicó:

Por medio de la presente me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna Sandra Adriana López López, con número de matrícula 160922079, quien cursa el séptimo semestre de la opción de campo "Educación Inclusiva" de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional para que pueda realizar prácticas académicas en el jardín de niños "Saidi", con clave:09MLS1208V.

Dichas prácticas se realizarán durante todo el ciclo escolar (2019-2020) de 09 a 13 hrs. Los días viernes, iniciando el 30 de agosto de 2019 y concluyendo en julio de 2020, para que la estudiante conozca la manera como se desarrollan las actividades que se realizan en la institución para

favorecer la inclusión educativa. Es importante indicar que esta experiencia y conocimientos fortalecerán su formación como futuro profesional del 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).

El profesor responsable de la Opción de Campo me entregó dicho oficio el día 26 de agosto de 2019 para que lo llevara a firma con el coordinador del Área Académica 5 de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco y así poder entregarlo a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar en Isabel la Católica 165, Centro, Cuauhtémoc, 06080, CDMX, en el piso cinco, ese mismo día pude obtener la firma del coordinador del área, así que llevé el documento por la tarde, al llegar al lugar en la entrada me pidieron que me registrara y dejara una identificación oficial, un guardia me llevó hasta el elevador y oprimió el indicador del quinto piso, que le indiqué.

Al llegar al quinto piso encontré distintas oficinas así que pregunté en dónde podría entregar mi documentación para que me permitieran realizar prácticas académicas en el preescolar Jardín de niños Saidi, me dijeron: *Mira ha de ser en la oficina del fondo, pasando el elevador* (Plática informal, 26/08/2019), al llegar a la oficina toqué y me preguntaron cuál era el motivo de mi visita les dije: *Buenas tardes yo soy estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional y estoy interesada en realizar mis prácticas académicas en una institución pública, me entrevisté con la Directora del plantel en el que me gustaría estar y me dijo que primero tenía que traer mi documentación aquí* [a lo que contesto la persona que me atendió] *¡a ver! espérame tantito deja le pregunto a Licenciada* (Plática informal, 26/08/2019).

Minutos después salió la misma persona y me entregó un formulario que tenía que contestar, en él solicitaban el nombre del interesado, nivel académico, nombre de la institución a la que pertenece el interesado, licenciatura, domicilio de la institución académica y el nombre de la escuela a la que quería ingresar, me dijo que cuando terminara le avisara.

En cuanto terminé le entregué el formulario y me dijo que esperara unos minutos por que la Licenciada estaba ocupada, pasados aproximadamente cinco

minutos me pasaron a su oficina y me dio su nombre y preguntó el mío, después de eso me dijo: *Muy bien Sandra dime en qué te puedo ayudar* [le planteé lo mismo que a la Directora del preescolar, a lo que contestó]:

Me parece muy bien que estés interesada en este tipo de temáticas, pues es una realidad que hoy en día los chicos se enfrenten a grandes retos dentro de nuestras escuelas y que mejor que los pedagogos estén preparados para poder atender estas necesidades.

Ahora dime, la directora del plantel al que quieres ingresar, porque yo no puedo nada más mandarte porque es mi voluntad, [le contesté que ya me había entrevistado con la Directora y que ella me había orientado para poder saber en dónde tenía que hacer el trámite, ella contestó] *Ok, muy bien, entonces te voy a pedir que me des los datos de la directora y la escuela para que yo le marque y pregunte si no hay ningún inconveniente en que tú realices tus prácticas en el plantel, déjame tu número de teléfono y en cuanto tenga respuesta de la directora yo te llamo para que entregues los oficios y se haga el trámite correspondiente* (Plática informal, 26/08/2019).

Unos días después, el 29 de agosto de 2019 me llamó por teléfono la Licenciada y me dijo que ya había hablado con la Directora y que no tenía problema en recibirme en la escuela, que ahora si fuese a entregar los oficios. Fui nuevamente a su oficina y me dijo *vas bajar a la recepción en donde te registraste y a mano derecha esta oficialía de partes, ahí vas a entregar el documento que se te solicitó lo van a sellar y te van a dar la fecha en la que tienes que regresar por tu carta de aceptación.* (Plática informal, 29/08/2019).

Al entregar el oficio, en donde me habían indicado la Licenciada, me preguntaron que quién me había enviado y di su nombre, en ese momento me recogieron el oficio y me pidieron dos copias. Finalmente, la persona que me atendió me dijo que me comunicara con quien me había enviado, y que ella me diría cuándo estaría lista mi carta de aceptación. Le comenté que ella me había dicho que ahí me darían la fecha y me respondió: *Mira los oficios se llevan a firma y nosotros los entregamos en el quinto piso para que ellos determinen si te lo pueden entregar, el*

oficio está aproximadamente en quince días si quieres llama antes de que vengas (Plática informal, 29/08/2019).

Fue así que para el 5 de septiembre de 2019 la Licenciada nuevamente me marcó y me dijo que la carta de aceptación, ya estaba lista que fuese por el documento al siguiente día. Para el 6 de septiembre de 2019 acudí por mi carta de aceptación me pidieron que revisara que los datos fueran correctos. Un oficio en el que decía lo siguiente:

Con relación a su oficio S/N, recibido en esta Unidad Administrativa el día 29 de agosto de 2019, en el cual solicita autorización para que la alumna Sandra López López quien cursa el séptimo semestre de la opción de campo “Educación Inclusiva” de la Licenciatura en pedagogía, asista a realizar sus prácticas académicas, con un horario de 9:00 a 13:00 horas los días viernes durante todo el ciclo escolar 2019-2020, en el jardín de Niños “Saidi”.

Al respecto, comunico a usted, la autorización de la actividad solicitada. En ese sentido es de vital relevancia los aspectos siguientes:

Cumplir con lo señalado en la 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, ciclo escolar 2018-2019. Apartado 4.7. Formación, Actualización, y Desarrollo Profesional. Numeral 149, que a letra señala:

“Los estudiantes de las Escuelas Normales de la Ciudad de México, que realizan prácticas profesionales pedagógicas y servicio social en escuelas de Educación Básica adscritas a la AFCM, deberán desarrollar sus actividades salvaguardando en todo momento la integridad física y emocional de los alumnos durante los periodos que permanezcan en los planteles educativos.

Su acceso a las escuelas se realizará con la autorización de la Coordinación Sectorial o área equivalente respectiva, en los tiempos acordados en la solicitud de escuelas de práctica. Estará bajo la supervisión de los directivos y docentes titulares de los grupos de la escuela receptora, por lo cual no podrán permanecer solos durante las

prácticas y se autorizara previa identificación de los mismos, cotejándolos en el listado correspondiente. Los directivos y docentes de las escuelas de Educación Básica coadyuvarán en sus ámbitos de competencia, a la observancia de los criterios y orientaciones con que los diferentes planes de estudio de las Licenciaturas en educación regulan el desarrollo de las jornadas de práctica en aspectos tales como: actividades, tiempos de docencia, acompañamiento de docentes de la escuela normal, entre otros”. La alumna deberá presentarse al plantel, con identificación oficial y/o credencial vigente emitida por la escuela.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo (Anexo1).

Al terminar de leer y revisar el documento me entregaron tres copias en una tenía que poner recibí original y la fecha en la que lo estaba recogiendo, en la segunda copia tenía que poner la palabra acuse, esa sería para mí y la última era para entregarla a la directora del preescolar, me dijeron que al concluir las prácticas la Directora emitiría el documento en el que se hacía constar que había realizado prácticas académicas dentro de ese plantel y que por su parte era todo.

Me dirigí ese mismo día a la escuela, pero como ya era medio día la Directora no estaba ocupada y fue ella quien abrió la puerta me pasó a su oficina y me dijo: *Cómo has estado, me han estado marcando de la coordinación para saber si yo estaba de acuerdo en recibirte, les dije que sí que ya te mandaran pero tardaron, ahora sí podemos platicar bien, me decías que ya estabas en el último año y que querías trabajar temas de inclusión, eso me parece muy interesante justamente aquí contamos con la maestra Consuelo, ella es una maestra especialista que pertenece a la UDEEI creo que te serviría mucho trabajar con ella y apoyarla, en este ciclo escolar creo que no tiene mucha carga de trabajo porque el niño que demandaba más tiempo se fue a la primaria, él tenía discapacidad motriz, pero igual, tenemos algunos niños con problemas de lenguaje o familiares, conforme vayas as trabajando con la maestra ya te darás cuenta, ahorita ella ya casi se va, sale a la una que te parece si ya el siguiente viernes te presentas en el horario que te designaron y yo en estos días le comento a la maestra que estarás con ella,*

ahorita sólo entrégame la carta de aceptación para ya tener tu registro (Plática informal, 06/09/2019).

Viernes 14 de septiembre en el que me presenté oficialmente al plantel, ese día los niños tuvieron un festival en conmemoración al 16 de septiembre, al llegar la directora me indicó donde tenía que registrarme y me explicó que saldrían a desfilan por la colonia pero que yo podía pasar con la docente Consuelo que ella más tarde se incorporaría al desfile porque tenía algunos asuntos que tratar con la trabajadora social, que se encontraban en el salón de cantos y juegos, me dirigí al salón y me presenté con la docente acto seguido ella me comentó de manera puntual que el trabajo que ella y la trabajadora social realizaban no era aparte del que la institución educativa realizaba ya que ellas pertenecían a la UDEEI N° 109.

Ese mismo día tuve la oportunidad de apoyar en la elaboración del plan de trabajo anual de la UDEEI N° 109, en donde se acordó que los aspectos importantes a trabar a nivel escuela serían el seguimiento de la asistencia de los niños que no se presentan con regularidad al plantel también se tratarían las labores a seguir por parte del comité de integración y desarrollo de las personas con discapacidad del que se encontraba a cargo la maestra de UDEEI N° 109 y al que me gustaría integrarme, también se mencionó que se atenderían puntos del plan de mejora que la Directora del plantel elaboró. En cuanto los problemas en el aula se seleccionan los casos específicos que requerían atención o seguimiento, se identificó que la cantidad de niños que requerían apoyo en los distintos grados y grupos.

- 1°A (2 niños con problemas de lenguaje)
- 1°B (3 niños problemas de lenguaje y conducta)
- 2°A (1 niña en condición indígena, presenta problemas de lenguaje)
- 2°B (2 niños con problema de convivencia)
- 3°A (6 niños con problemas de conducta y aprendizaje)
- 3°B (1 niña que requiere flexibilidad curricular)

De acuerdo con la maestra de UDEEI N° 109 esta cantidad de niños causarían alta, es decir que serían los niños con los que trabajarían a lo largo del ciclo escolar,

debido a que mi interés era identificar a un solo alumno para la realización de mi investigación, decidí hablar con la Directora y comentarle que mi interés era trabajar en grupo, ya que las docente Consuelo trabajaba en diferentes días de la semana con los niños ya mencionados y yo sólo asistía los viernes por lo cual iba a haber ocasiones en las que no coincidiría mi horario con el del niño que elegiría.

Al hablar con la Directora argumenté que con el trabajo que hice con la docente Consuelo me había percatado que el grupo 3°A tenía muchos niños que requerían de apoyo y que a mí me gustaría trabajar con docente de aula regular, siempre y cuando ambas me lo permitieran, lo que llevó a que la Directora me dijera: *Sandra, por mí no hay ningún problema, al contrario me agrada la ida, y yo creo que la maestra Laura tampoco tendrá inconveniente, yo le voy a comentar esta semana y el siguiente viernes te incorporas a su grupo, sólo que me gustaría pedirte un favor, hay unos instrumentos de lenguaje y comunicación que no hemos podido aplicar, sólo son para saber en qué nivel está ese grupo; ya que hay como cinco alumnos en ese salón que tienen problemas de lenguaje, me gustaría que durante tu observación los puedas ir llenando, la maestra Lolita [Subdirectora] ahorita te imprime las hojas para que ya las tengas, no te presiones al llenarlas tenemos tiempo* (Plática informal, 28/09/2019).

El incorporarme al grupo con facilidad me permitió identificar a los niños que presentaban problemas al hablar, ya que les costaba trabajo comunicarse debido a la articulación deficiente de las palabras. Sobre esto la docente Laura del grupo regular me presentó a cada uno de los niños que presentaba problemas de lenguaje y me dijo: *Mira él es Pablo, tiene un poco de complicaciones al pronunciar palabras trabadas haber mi amor dile a la maestra Sandra ratón [Pablo] ¡latón!* [Y así continuó con los demás niños hasta que llegó con Simón y me dijo]. *Mira él es el amigo Simón con él sí tenemos varios problemitas de todo lo que él habla no se le entiende nada, y pues obviamente eso le genera algunas complicaciones en las clases, él prácticamente ha ido aprendiendo lo poco que sabe por ensayo y error, igual y si te gusta la temática podrías trabajar con él igual si en un momento necesitas hacer una intervención con el grupo tu nada más me avisas y acomodamos los tiempos para que puedas hacer tus actividades* (Plática informal, 04/10/2019).

Momento en el que yo decidí elegir a Simón como mi caso, lo que de manera asertiva apoyó la docente de grupo y me permitió dar inicio a mi estudio de caso¹¹.

3.2. El diagnóstico

Al platicar con la docente de aula regular sobre la situación de Simón le pregunte si él contaba con algún diagnóstico o cómo era que había causado alta con la maestra de EDEEI, ella me dijo, *¡mira él está dado de alta en la UDEEI N°109 desde el año pasado, estuvo con la maestra Vero y fue ella quien se dio cuenta que algo no andaba bien con el amigo, tengo entendido que desde el año pasado lo enviaron al DIF que está en la joya porque yo tengo en su expediente tengo la hoja que le dieron pero realmente esa hoja solo es como un certificado médico, se supone que este año tiene que ir de nuevo para que le hagan una nueva pero no se si no me ha ido o no me la ha traído, deja te enseñe lo que dice, por que como tal no lo diagnostica* (Plática informal, 04/10/2019).

Al mostrarme la maestra el documento me percate que efectivamente solo era un certificado médico con logo del DIF en el que se indicaban sus datos generales, signos vitales y que era apto para realizar actividad física acorde a su edad, posteriormente tuve la oportunidad de platicar con su mamá y le pregunte si ella contaba con algún diagnóstico asociado con el problema de lenguaje que presentaba Simón.

Ella me dijo *que crees que no, del kínder me enviaron al DIF de la joya y ahí les platique que me habían enviado por que Simón tenía problemas de lenguaje me pasaron con el médico y le hizo un certificado médico que es el que entregue en la escuela, luego me mandaron a terapia con una maestra que está ahí ella primero me dijo que estaba mal del frenillo y me mando al dentista lo lleve al dentista y me*

¹¹ Al respecto es importante recordar que "A la hora de escoger un caso es frecuente que no sea posible 'elección' alguna. A veces nos viene dada, incluso nos vemos obligados a tomarla como objeto de estudio. Así ocurre cuando un profesor decide estudiar a un alumno en dificultades, cuando sentimos curiosidad por unos determinados procedimientos, o cuando asumimos la responsabilidad de evaluar un programa. El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso en particular" (Stake, 2007, p. 16).

dijeron que no era eso que del frenillo estaba muy bien, le dije a la maestra y me dijo que era mejor que lo descartáramos y que no me preocupara que iba a trabajar con él, pero la verdad yo no veo mucho avance, porque en la terapia hace lo mismo que los niños que de verdad ni intento hacen para hablar o no hablan y él sí intenta pero le cuesta trabajo (Plática informal, 05/10/2019).

Al decirme lo anterior, yo le pregunté si la docente de la UDEEI N° 109 que apoya el trabajo escolar en el jardín de niños le había dado algún diagnóstico o la había orientado para saber qué era lo que pasaba con Simón, ella me comentó que la docente sólo le decía que tenía problemas de lenguaje y que eran de carácter psicológico porque el niño sí podía hablar, sólo que él no quería esforzarse.

En el caso de la docente especialista de la UDEEI N° 109 le sugirió acudir al DIF número 19 Juan Antonio Mateos ubicado en Av. Insurgentes Sur 4425, Tlalcoligia, Tlalpan, C.P. 14430 en la CDMX, a un taller de lenguaje para atender los problemas de Simón. De acuerdo con la mamá de Simón, la especialista que lo atendió no le dio un diagnóstico certero y sólo lo envió a que le hicieran una valoración odontológica¹² para corroborar que no tuviera problemas con el frenillo. Una valoración en la que el médico que lo atendió descartó esta posibilidad, así que la especialista del DIF sugirió que podría tratarse de un retraso de lenguaje, lo que sería tratado en el transcurso de las sesiones en el centro.

Dicha terapia Simón la recibía dos veces por semana en las tardes. Por cuestiones que desconoce la mamá, el lugar en donde se daban las terapias fue cambiado en las vacaciones decembrinas, por lo que ella y Simón tenían que acudir al domicilio de la docente que impartía el taller. Al respecto ella me dijo: *La verdad nos quedaba mucho más lejos y había veces que nos enviaba mensaje la maestra para decirnos que no iba a poder vernos, yo creo que por lo mismo de que no todos podían ir (Plática informal, 20/01/2020).*

Durante las vacaciones de invierno Simón no tuvo ningún tipo de apoyo extra escolar, debido a que sus terapias fueron interrumpidas, de acuerdo con la mamá

¹² De acuerdo con la odontóloga informante de los Servicios de Salud Pública de la CDMX la valoración odontológica consiste en: *Examinar la cavidad bucal del paciente para identificar la ubicación del frenillo, una vez que es localizado se procede a identificar si existe algún tipo de anomalía, en el caso de que se encuentre algún problema se determina el tratamiento a seguir.* (Anexo 4).

de Simón una vez terminadas las vacaciones la docente que impartía el taller regresó al DIF, de modo que Simón continuó asistiendo a las terapias después de la escuela, como regularmente lo había hecho.

3.3. Trabajo de la docente regular en el aula con el caso

Al platicar con la docente de aula regular sobre cómo trabajaba con Simón en clase, ella me comentó que al inicio del ciclo escolar realizó una evaluación diagnóstica para poder identificar en qué nivel se encontraban los niños del grupo, datos que graficó¹³, lo que la llevó a decirme:

...mira cómo puedes percartarte Simón se encuentra entre los que requieren apoyo para realizar las actividades, por ejemplo, en pensamiento matemático la actividad que realizamos para evaluar fue salto de longitud, en el cual tenían que sugerir opciones para saber la distancia recorrida del sujeto u objeto que se les presentara, el no utilizó instrumentos para realizar mediciones y tampoco tuvo noción para estimar la distancia, se le tuvo que guiar para que supiera qué hacer.

En expresión y apreciación artística, evaluamos con un dibujo de su persona en el cual sólo logró rescatar detalles generales, en lo que respecta a exploración y conocimiento del mundo, sólo exploró los materiales mientras que otros niños pusieron a prueba sus ideas o expresaron algunas de ellas.

En desarrollo personal y social, en cuanto a la información de su persona él desconoce datos. Finalmente, en lenguaje y comunicación, logró expresar algunas ideas, aunque no con mucha claridad, en esta actividad se encuentra en semáforo verde que es el nivel más alto, esto fue porque se evaluó, que el niño se expresara más no la claridad de su discurso [la docente de aula regular sólo evaluó si el niño hablaba, no evaluó él que dijera palabras completas o de manera correcta]. Partiendo de esto, yo me guíe para planear el trabajo con los chicos, como en este salón Simón no es el único con dificultades de lenguaje, hago algunas adecuaciones en mis planeaciones (Anexo 2). También, intento distribuir a estos niños en

¹³ Esta se puede ver en el Anexo 3.

*diferentes equipos, como ves, ellos se sientan en grupos, esto nos ayuda a que todos convivan y se apoyen en la realización de sus trabajos, cada determinado tiempo los roto para que se conozcan todos*¹⁴ (Plática informal, 05/10/2019).

En las siguientes clases, estuve observando si la docente de aula regular desarrollaba algún tipo de trabajo especial con los niños que presentaban problemas de lenguaje (en especial con Simón), en ese momento pude identificar que de manera constante pedía la participación de los niños que tenían algún problema de lenguaje o se encontraban con cierto rezago escolar, lo que se daba de manera constante con Simón.

Las clases del día viernes, que es cuando yo asistía al jardín de niños, la docente iniciaba su clase pasando lista a los niños para ver cuántos habían asistido. Al concluir su registro, el docente primero hacía pasar a todas las niñas al frente y las formaba, posteriormente hacía lo mismo con los niños. Ella aprovechaba esto para hacer que Simón contara a sus compañeros.

La primera vez que estuve presente, la docente me dijo: *A Simón tengo que estarle pidiendo que constantemente pase a participar, ya que aún se le dificulta el conteo del 1 al 20 y ésta es una manera de que lo practique y hagamos que hable, motivo por el cual debemos hacer que participe en todas las actividades, aunque en ocasiones no entendamos lo que nos dice, a veces los demás compañeros me dicen ¿por qué siempre pasa él? o ¡Simón ya participó maestra!, pero ¡ni modo!* (Plática informal, 12/10/2019).

Al terminar de pasar la lista, la docente les indicaba a los alumnos las actividades que realizarían a lo largo del día, lo que dependía del campo formativo que se estuviera viendo (Pensamiento Matemático, Expresión y Apreciación Artística, Exploración y Conocimiento del Mundo, Lenguaje y Comunicación y Desarrollo Personal y Social. Una forma de organización que la docente seguía de manera sistemática.

¹⁴ De alguna manera la docente regular del grupo de Simón emplea estrategias de trabajo que son adecuadas para favorecer el apoyo entre los niños y que como propone Vygotski, pone en juego la Zona de Desarrollo Próximo, entendida ésta como: *"...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"* (2003, p. 133). Es decir, la docente de aula regular incorpora en sus prácticas educativas el andamiaje como herramienta para el logro de los aprendizajes del alumnado.

Para el viernes 26 de octubre de 2019 los niños tuvieron que ir disfrazados de un animal que iniciara con la primera letra de su nombre, la intención de la docente fue realizar una actividad de lenguaje y comunicación en el transcurso del día. Cuando llegaron al salón todos estaban muy contentos, iniciaron el día como regularmente lo hacían, la docente de aula regular pasó lista, al terminar realizaron su asamblea la cual consistió en ir enumerando las actividades que realizarían a lo largo del día para que los niños supieran el orden en el que trabajarían y su primera actividad fue presentar su disfraz, para esto la docente de grupo pidió que se sentaran en círculo ya que irían pasando de uno en uno como los fuera llamando.

Al iniciar con la actividad la docente me dijo: *Hace unas semanas compré un micrófono para trabajar con Simón, pero lo va a usar todo el grupo, cuando un niño quiere decir algo o le pregunto cosas les doy el micrófono, pero en sí es para él porque aparte de que no se entiende muy bien lo que dice al hablar lo hace muy bajito y ya te imaginarás lo complicado que es, ¡mira! chécate como lo usamos, ¡chicos que emoción!, el día de hoy venimos vestidos de un animalitos, todavía no me digan qué son porque vamos hacer una fiesta y van ir pasando y presentándose, cuando pasen tendrán que hablar muy fuerte y claro por ¡qué creen!, utilizaremos nuestro micrófono* (Plática informal, 12/10/2019).

La docente de aula regular inició en orden alfabético la presentación de los disfraces, al llegar con Simón le dio el micrófono y le dijo a todo el grupo que recordaran que como estábamos hablando con el micrófono se tenía que escuchar muy fuerte y super claro. En ese momento le preguntó *¿de qué animal vienes disfrazado Simón y por qué?*, a lo que él respondió a sus preguntas con un tono de voz débil y poca claridad diciendo: *de aeja y tengo tenas mí tola aje bzzzzzzzzz (de abeja y tengo antenas mi cola hace bzzzzzzzzz)*, aunque la información se pudo comprender por parte del grupo. En algunos casos la docente interrumpía a los niños y niñas, para que repitieran lo dicho de forma adecuada, recalcando en las palabras que pronunciaba mal y así se pudiera entender.

Al concluir esta actividad, la docente dio inicio a las actividades de pensamiento matemático, para Simón eran complejas ya que aún no lograba reconocer los números ni sus valores. Cuando la docente empezó Simón tuvo

algunas dificultadas, ya que el material impreso que la docente de aula regular había entregado a los niños consistía en completar una serie numérica, cuando él detectó que no podía resolver el material, acudió con la docente y se lo hizo saber.

La docente le dijo que para resolver esa actividad necesitaba ir a revisar la serie que se encontraba pegada en la pared e ir contando cada que señalaba un número, es decir cuando decía uno, tocaba el primer número de la serie, dos y tocaba el segundo número de la serie, así continuó hasta escuchar el número que necesitaba para completar el ejercicio. La docente de aula regular me indicó que cada que él tenía duda con los números lo enviaba a la serie que estaba en la pared y eso le había ayudado a Simón para ir comprendiendo, durante la actividad observé que en ocasiones él se guiaba con los trabajos de sus compañeros.

Una semana después, para el viernes 19 de octubre de 2019 las mamás del taller de lectura, pasaron al salón para enseñarles a los niños a hacer una catrina con periódico y engrudo, recordándole a los niños y las niñas que todas las catrinas entrarían al concurso escolar. En ese momento las mamás les repartieron el material a los niños y las niñas y una de ellas les dijo: *Niños van a tomar su hoja de periódico acostada (horizontal), tomarán una esquina e irán enrollando poco a poco hasta terminar con sus hojas de periódico. Necesitamos muchas porque son para el tronquito del cuerpo manos y pies, en casita le van a pedir a mamá que les haga un engrudo como éste para que terminen de pegar las piezas* (Plática informal, 19/10/2019).

En el caso de Simón estuvo poco atento a las indicaciones, así que tuvo problemas para realizar los rollos de papel¹⁵, al percatarse la docente de aula regular pasó a su equipo extendió la hoja de periódico y les mostró cómo se hacía ese trabajo, al momento me pidió que fuera con los otros equipos para ver si habían logrado hacer lo que se les indicó y en caso de que no fuera así ayudarles.

Esto me permitió detectar que había más niños a los que se les complicaba hacer los rollos de papel (tal vez porque están desarrollando su psicomotricidad fina), así que tomé una hoja y pasé a cada una de las mesas en las que había niños que no podían y les explicaba cómo hacerlo, en repetidas ocasiones regresé a la

¹⁵ Tal vez la problemática también se debió a que no entendía lo que le estaban diciendo las mamás.

mesa de Simón para observar si tenía alguna otra complicación, ya que el trabajo se presentaría la semana siguiente.

Para el 26 de noviembre de 2019 los niños presentaron sus catrinas y las dejaron en la escuela toda la semana siguiente, nuevamente la docente sentó al grupo en círculo y les pidió que uno a uno nos dijera cuál era su catrina y de qué estaba vestida. Al llegar el turno de Simón pasó diciendo cuál era su trabajo, pero debido al tono de voz tan bajo, no podíamos escuchar nada de lo él decía, en ese instante la docente les pidió a todos que guardaran silencio y le dijo a Simón que nos repitiera lo que había dicho, pero con el micrófono y que lo dijera con un tono de voz más alto.

En ese momento él dijo: *Eja e mía* [docente de aula regular] *¿cuál es la tuya y dinos como esta vestida? porque hay muchas* [Simón dijo] *eja e a allá jiete un on* [la docente de aula regular le preguntó] *¿tiene qué?* [Simón] *un on mi mamá y tella si hizo v...ido y es fafe* [la docente de aula regular me preguntó] *¿le entendiste algo al amigo?, le conteste ¡no! Ok lo vamos a intentar una vez más, pláticanos de nuevo ¡muy muy fuerte!, recuerda que tienes el micrófono* (Plática informal, 12/10/2019). Una vez más Simón nos repitió cuál era su catrina utilizando mímica, lo que nos permitió deducir lo que decía de la siguiente manera: *Esa de allá, la que tiene un corazón. Mi mamá y Estrella así la hicieron, tiene un vestido que es café.* Constantemente la docente de aula regular hacía que Simón repitiera las palabras, para que él hablara.

Al concluir, salimos al recreo y yo pude observar que la docente le pedía a todos los niños que jugarán con Simón, ya que en ocasiones era excluido por no poder comunicarse con sus compañeros. Una vez que se acabó el recreo, la docente de aula regular me comentó que también había realizado un registro en una lista donde había sombreado con diferentes colores aspectos en los que los niños requerían de apoyo.

Ella había destinado cinco colores distintos para sombrear cada aspecto y poder identificarlos con facilidad: lenguaje oral de color azul cielo, lenguaje escrito de color azul marino, pensamiento matemático de rojo, autorregulación y establecer

relaciones de morado y no se involucra de amarillo. En el caso de Simón lenguaje oral, lenguaje escrito y pensamiento matemático se encontraban sombreados.

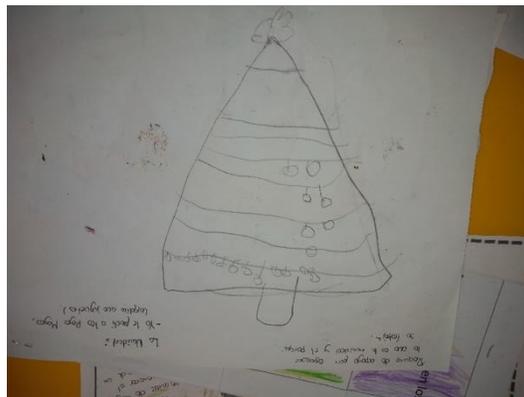
Concentrado de logro en los alumnos esperados alcanzados por grupo		Requiere de apoyo:					
		Lenguaje Oral	Lenguaje Escrito	Pensamiento Matemático	Autoregulación	Establecer relaciones	No se involucra completamente
1)							
2)							
3)							
4)							
5)							
6)	Simón						
7)							
8)							
9)							
10)							
11)							
12)							
13)							

14)							
15)							
16)							
17)							
18)							
19)							
20)							
21)							
22)							
23)							
24)							
25)							
26)							
27)							
28)							

Lista de aspectos en los que los niños requerían de apoyo

Durante el mes de diciembre del año 2019 se realizaron algunas actividades para la evaluación de los niños del segundo periodo del ciclo escolar, en una de las actividades que se utilizó para evaluar el lenguaje oral se tomó en cuenta un dibujo de un nacimiento que hicieron los niños en una primera sesión, posteriormente la docente de aula regular le pregunto a cada niño si sabía qué estaba pasando en el dibujo y qué hacían en las vacaciones decembrinas, la docente de aula regular me dijo que al preguntarle a Simón cómo festejaban y qué estaba pasando en el dibujo. Su respuesta no fue fluida y tuvo que hacer más preguntas para que ampliara su respuesta (Anexo2).

Evaluación del segundo periodo del ciclo escolar



16

En una actividad que utilizó la docente para evaluar el lenguaje escrito, reportó lo que Simón: “Reconoce palabras que empiezan con su nombre, requirió de apoyo para reconocer el sonido de cada una de las letras que conforman su nombre. Se le dificultó mucho el hacerlo, se le ayudó” (Anotación de la docente de aula regular, 20/03/20). La docente de aula regular hizo dichas anotaciones en el trabajo que elaboró Simón, el que sería incorporado a su expediente y se entregaría a su mamá como evidencia en conjunto con las demás actividades que se realizaron a lo largo del segundo periodo de evaluaciones. He de indicar que debido a que sólo asistía los días viernes al preescolar, no me fue posible poder observar otro trabajo de Simón.

3.4. Canalización

En algunas pláticas que tuve con la docente de aula regular y la docente especialista de la UDEEI N° 190, me comentaron que a Simón lo habían canalizado al DIF número 19 “Juan Antonio Mateos”. Así que me di a la tarea de saber por qué motivo

¹⁶ En esta actividad la docente de aula regular indagó acerca de las festividades navideñas, la narrativa que los niños daban como respuesta se iba registrando en la parte de atrás de la imagen, debido a la DA del caso no pudo comunicar lo que él hacía pese a que se le hicieron distintas preguntas.

fue canalizado si la docente especialista y trabajadora social trabajaban con él. Lo que me llevó a preguntarle a la trabajadora social (informante clave) lo siguiente:

¿He notado que algunos niños que ven ustedes toman clases extras, eso es por cuenta de los papás? Y ella me dijo: Mira nosotros como UDEEI tenemos que explicarle a la mamá por qué razón ha causado alta (registro del niño en control escolar) su hijo y el trabajo que se puede realizar con él en la escuela, pero también tenemos la obligación de ofrecerle otra alternativa por si ella desea atender a su hijo en algún otro lado y, ¡pues!, para problemas de lenguaje encontré que en un DIF que está por aquí muy cerquita daban terapias de lenguaje. Y como el DIF es un espacio público le pedimos a la mamá que lo llevara y que nos dé algún comprobante de que lo está atendiendo. En su caso nos trajo un certificado médico que le dieron cuando lo llevó y tenemos entendido que está tomando terapia con una maestra ahí mismo (Plática informal, 27/09/2019).

Al platicar con Simón, él me dijo que en el DIF le enseñaban a hablar y jugaban, que había más niños pero que ellos no podían hablar, respecto a dichas terapias la mamá me comentó: *...la verdad es que siento que no fue mucho el avance que tuvo con la maestra porque tenía muchos niños con problemas más graves que los de mi hijo y pues lo mismo que hacía con ellos es lo mismo que hacía con Simón, por ejemplo les estaba enseñando a hablar y Simón ya habla bien sólo que no se le entiende, ya a últimas fechas la maestra de UDEEI me mandó al Gea [Hospital General Dr. Manuel Gea Gonzales] porque ella tampoco veía progreso y me dijo que ahí había un especialista de lenguaje y que daba terapia pero con lo de la pandemia ya no pude ir (Plática informal, 26/11/2020).*

El 9 de marzo de 2021 pude ponerme en contacto vía telefónica con la docente que atendía a Simón en el DIF número 19 “Juan Antonio Mateos”, ella me explicó: *Cuando llega conmigo un niño que tiene problemas de lenguaje lo primero que hago es dar una primera clase para determinar el problema del niño, ya que en ocasiones suele haber problemas de carácter fisiológico que le impiden desarrollarse de forma adecuada.*

Una vez que se determinó el problema del infante prosigo a la intervención, generalmente a los padres de familia no les entrego el plan de intervención que

elaboro para los niños, ya que yo no estoy casada con un solo método y puedo cambiar lo planeado en el momento, esto se debe a que tengo una certificación en estimulación temprana, un diplomado en lector-escritura, un diplomado de lenguaje en una universidad cubana y una maestría en ciencias de la educación, entonces mi formación académica no me permite únicamente ir en una dirección. Generalmente en los hospitales le llaman terapia ocupacional a lo que yo hago, porque procuro abarcar cinco áreas de desarrollo del lenguaje, que son las que le damos más peso: cognitiva, motriz, socioafectiva y sensorial (Plática informal, 09/03/2021).

La docente del taller me mencionó que, durante las sesiones que da a los niños con problemas de lenguaje, se realizan ejercicios que deben trabajarse también en casa, y me comentó: *...muchas veces los padres de familia dicen que no ven avances en sus hijos o simplemente los dejan de traer y el problema no es la terapia, el problema es que ellos piensan que trayéndolos el problema se va acabar, pero las cosas no son así, es como un deportista, cuando van a llegar las olimpiadas entrenan todo el día todos los días y los papás piensas que con un día o dos que asistan a la terapia será suficiente y no es así, hay que trabajar en casa y en la escuela también, el progreso depende del niño y del apoyo que brinden los padres de familia (Plática informal, 09/03/2021).*

Plática que me llevó a preguntarle: *¿hay ejercicios que utilicé rutinariamente durante la terapia?* Ella me contestó: *...pues sí constantemente apoyo mi trabajo con tarjetas que ayudan al niño a reconocer fonemas también utilizamos ejercicios bucales, pero todo dependerá de la situación de cada niño, en el DIF tengo grupos de más de tres niños, así que en ocasiones tengo que adaptar la terapia a modo que sea funcional para todos los niños (Plática informal, 09/03/2021).*

La docente del taller fue clara al decirme que no podía hablar específicamente de un niño porque no se los permiten, pero que en general es el trabajo que se realiza con los niños dentro del DIF número 19 “Juan Antonio Mateos”.

3.5. Respuesta educativa de los especialistas de la UDEEI N° 190 en la institución en la que se encuentra incluido el caso

Como la docente especialista de la UDEEI N° 190 pasaba durante el transcurso de la semana a los salones a trabajar con los niños y el viernes lo utilizaba para tratar pendientes con la trabajadora social, le pregunte a la docente de aula regular *¿cómo trabajaba la docente de UDEEI con los niños?* Ella me dijo: *Cuando viene la maestra es un poco tedioso porque el grupo ya identificó porque niños es por los que viene y los amigos también ya saben que vienen por ellos, entonces están muy inquietos y a la expectativa de lo que harán, la maestra trabaja con ellos un taller que se llama Filosofía para Niños¹⁷ en ese taller trabajan una temática en específico y platican acerca de ella* (Plática informal, 19/09/2019).

Al preguntarle a la mamá de Simón si sabía, de qué forma trabajaba la docente especialista de la UDEEI N° 190 con él, me contestó: *...la maestra de UDEEI me dijo que teníamos que hacer ejercicios con la boca en casa cómo mover la lengua alrededor de los labios repetidas veces, meter y sacar la lengua, moverla a los lados, intentar tocar con la lengua la nariz, la barbilla y tocar con la lengua los dientes, pero sólo me dijo eso, que lo hiciéramos varias veces pero no sé cómo trabaja con él en la escuela* (Plática informal, 16/11/2019).

Pero al platicar con la trabajadora social sobre las actividades que ella realizaba en conjunto con la docente especialista de la UDEEI N° 190 en el grupo, la trabajadora social me dijo: *El taller que se trabaja es Filosofía para Niños, este taller está dentro del programa, lo único que se hace es adaptarlo a las necesidades del grupo, este taller es para promover el desarrollo del pensamiento crítico, se fomenta el respetar turnos, todas las sugerencias son válidas y aparte los niños pueden hablar sin sentir temor porque se encuentran en un lugar seguro. Aparte del taller se da una orientación a profesores para la elaboración de sus planeaciones, esto con el objetivo de que haya flexibilidad curricular* (Plática informal, 27/09/2019).

Debido a que las condiciones para el trabajo con mi caso fueron complicadas y por el desfase de horarios que teníamos la docente especialista, para ampliar mi explicación decidí consultar el documento Estrategias para Impulsar la Apropriación del Planteamiento Técnico Operativo (PTO) de la UDEEI en el que se mencionan aspectos para el proceso de intervención que tienen que realizar las docentes de la Unidad en el contexto escolar, socio familiar y áulico.

De acuerdo con éste lo primero que se tiene que hacer es el “...reconocimiento de los alumnos (as) que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo” (SEP, 2017, p. 4). La docente especialista con ayuda de la trabajadora social hizo el reconocimiento del alumnado el 14 de septiembre de 2019, reunión en la que pude estar e identificar cuándo pusieron en la lista al alumno que tomé como mi caso.

Posteriormente se realizó un plan de intervención para todo el ciclo escolar, el que puede ajustarse de acuerdo con los resultados que el docente regular vaya teniendo al implementar con cada uno de los niños. Esta planeación se elabora como un documento denominado “Agenda de Intervención”. Durante mi estancia en el preescolar pude observar que la docente especialista y la trabajadora social utilizaba un cuaderno personalizado en el que revisan el trabajo que realizarían con cada uno de los alumnos(as), sin embargo, no pude observar en donde tenían el registro de mi caso.

A la par la docente de UDEEI debe elaborar el “Registro de Identificación”, donde establecía qué BAP eran las que tenían que enfrentar cada uno de los niños(as) para el logro de sus aprendizajes. Documentos con base en los que la UDEEI elabora una Carpeta Única de la Trayectoria Escolar del Alumno(a), tomando en cuenta los avances y problemáticas de los alumnos y la BAP que el contexto escolar les impone. Es conveniente indicar que:

Todos los insumos y productos parciales de trabajo que cada profesional utiliza para valorar, planear e intervenir no se incluyen en la carpeta. Cada profesional es responsable de organizarlos, resguardarlos y sistematizarlos de la forma que le resulte más funcional debido a que son el sustento de los reportes (SEP, 2017, p. 8).

Documentación que no pude conseguir con la docente especialista de UDEEI para apoyar el trabajo escolar que realicé con mi caso y sólo pude obtener la narrativa que me proporciono la trabajadora social.

3.6. Intervención educativa para atender las necesidades específicas de aprendizaje

El 4 de octubre de 2019 que me presenté con la docente de aula regular ella me preguntó *¿cómo va a ser la dinámica a trabajar los días viernes? ¿vas a necesitar hacer alguna intervención? o ¿qué es lo que necesitas pláticame?* [le expliqué] *como ya le comenté me interesa trabajar la temática del lenguaje, en particular me gustaría trabajar con Simón, pero de inicio me gustaría observarlo para conocer sus necesidades y saber de qué forma trabaja usted con ellos.*

[Ella me contestó] *me parece perfecto, en cuanto tú quieras intervenir avísame para que hagamos un espacio, por que como te das cuenta andamos corriendo con los tiempos, más que se viene lo de día de muertos y el festival para navidad [le contesté], no se preocupe por eso, si gusta en el momento que tenga una actividad yo ajusto la planeación a su contenido para que usted no se retrase con las sesiones, [docente de aula regular] me parece muy bien en cuanto sientas que es prudente me avisas y lo trabajamos (Plática informal, 04/10/2019).*

Fue así que partir del 11 de octubre me dedique a observar el trabajo que realizaba Simón y las complicaciones que se le presentaban durante las clases para poder atender sus necesidades, dichas observaciones fueron registradas en un diario de campo. Sin embargo, a partir del 23 de noviembre yo empecé a trabajar directamente con Simón, ya que la docente aula regular me pidió que la apoyara en un evento musical del “cascanueces” que montaría para el fin de año.

Para ello, el grupo se dividió en equipos, buscando que cada uno presentara un número musical ya que la obra se componía de cuatro bailes principales, por lo que la docente de aula regular los organizó por personajes de la obra, razón por la

que los equipos eran: ratones, hadas de nieve, soldados, y hadas de los dulces. Para el desarrollo de la actividad la docente de aula regular dejó que cada niño eligiera en cuál baile estar, Simón decidió ser un hada de los dulces, equipo en el que yo me encontraba para guiar el baile.

Los niños ensayaban todos los días por ratos para poder aprender la obra, yo asistía en ocasiones entre semana para que los niños practicaran conmigo, el baile tuvo que ser sencillo en comparación con el de sus demás compañeros, pues a menudo faltaban alumnos de ese equipo y Simón que era uno de los niños que siempre asistía era muy disperso. En el transcurso de los ensayos él me tomó confianza y me platicaba lo que hacía con sus compañeros, cómo era su vida en casa y las cosas que le gustaban, información que recopilé en un diario de campo.

Esto me permitió darme cuenta que en casa se encontraba al cuidado de su abuelita materna, la que se ocupaba de satisfacer sus necesidades básicas (comida, vestido e higiene), prácticamente todo el día jugaba y estaba solo porque su hermana ya era más grande, no tenía con quién platicar, lo que me hizo pensar que el niño no estaba lo suficientemente motivado y estimulado en el aprendizaje de la lengua y en la pronunciación de las palabras, pues de acuerdo con Valmaseda: "...el lenguaje es una representación interna de la realidad construida a través de un medio de comunicación que es compartido socialmente" (2001, p.102).

Para el 20 de diciembre pude hablar con la docente de aula regular acerca de mis intervenciones y le comenté que durante la sesión había tenido la oportunidad de identificar que Simón necesitaba estimulación para que él pudiera desarrollar su lenguaje y mejorar su pronunciación; ya que durante los ensayos para el evento navideño al platicar con él, me di cuenta de que podía decir palabras correctamente y que en clase las decía mal de manera intencional (por ejemplo, *coche-toche*, *Estrella-tella*, *mira-mina*, *escuche*, *estuche*). Lo que hace alusión al lenguaje egocéntrico, en donde el "...niño habla de sí mismo y para sí mismo; en los casos en que no lo hace, no tiene la intención de ejercer una acción sobre el otro ni de que el otro lo entienda" (Rojas, 2011, p. 45).

Fue así que para el 10 de enero la docente aula regular me dijo: *Las planeaciones yo las elaboro por mes, en este periodo vamos a continuar trabajando*

con el reconocimiento del nombre y rimas, tú dime qué vas a trabajar o cómo organizamos las actividades para que haga un espacio, porque ya vez que los viernes tenemos inglés, la hora de comer y el recreo, entonces hay que ajustar los tiempos para que tú puedas intervenir (Plática informal, 10/01/2020).

Una vez que la docente de aula regular me dijo que hacia sus planeaciones por mes yo elaboré cuatro para trabajar con los niños que tenían problemas de lenguaje durante los viernes del mes. Sin embargo, por cuestiones de salud la docente de aula regular tuvo que ausentarse, lo que me impidió llevar a cabo las planeaciones que había elaborado y sólo desarrollé la primera dentro del salón de clases.

Ésta se llevó a cabo el viernes 17 de enero de 2020, de la siguiente manera. Lo primero que hice fue elaborar 30 alfabetos divididos por letra con mayúsculas y minúsculas y 30 cajas con hojas recicladas, para que los niños empleando un popote succionaran las letras del alfabeto de su nombre y las que la docente y yo les pidiéramos que colocaran en la caja, con el objetivo de ejercitar los músculos bucales al mismo tiempo que aprendían las letras que integraban su nombre. Planeación que se muestra en el siguiente cuadro:

Momento didáctico	Situación didáctica 1	Materiales	Tiempo
Soplado el nombre			
Inicio	Presentación: Se le explicará al grupo que se trabajará con su nombre, el que estará dividido por letras en pequeñas fichas y que tendrán que ir depositando éstas en un recipiente con la ayuda de su boca y un popote.	Fichas, popotes y cajas	10 minutos.
Desarrollo	Se les entregará el material correspondiente con la actividad, y se indicará que tendrán que depositar su nombre repetidamente dentro del recipiente, la primera vez se les entregarán las fichas revueltas y se les pedirá que lo vayan depositando en orden, en el segundo depósito se les pedirá que elaboren una nueva palabra con su nombre y la vayan depositando según su orden.	Fichas, popotes y cajas	15 minutos.
Cierre	Posteriormente se les pedirá que depositen letras en específico, por ejemplo, elegimos el nombre de algún	Fichas, popotes y	15 minutos.

	compañero (Axan) y preguntamos al grupo con qué letra empieza ese nombre, seguido de la respuesta de los niños pedimos que quien tenga la letra "A" en su nombre la busque y la depositen en el recipiente, así sucesivamente.	cajas	
--	--	-------	--

El desarrollo de las actividades se dio de la siguiente manera:

Para iniciar la actividad, la docente de aula regular le dijo al grupo: *¿Qué creen chicos?, el día de hoy la maestra Sandra les tiene una sorpresa padrísima, pláticales maestra que les trajiste [yo] una sorpresota, les traje unas cajas mágicas [docente de aula regular] ¿una caja mágica maestra? y ¿para qué una caja mágica? que emoción [yo] sí, es una cajita que va ir atrapando letras [docente de aula regular] ¡woooow!, ¿letras maestras? y ¿por qué van a atrapar letras las cajitas? [yo] porque les traje unos popotitos medio traviosos que avientan letras, miren, observen [niños] ¡woooow! [yo] ¿quién va querer jugar con la sorpresa que les traje? [niños] yo, yo, yo, yo... (Plática informal, 17/01/2020).*

Antes de repartir a cada niño el material les di las siguientes indicaciones: *Ahora les voy a explicar qué vamos a hacer con este material padrísimo, les voy a repartir a cada uno un sobrecito con muchas letras, van a pararle las patitas a sus cajas, así, como ésta. Cuando estén listos, van a vaciar en la mesa las letras que están en los sobrecitos, ya que las tengan listas, van a tomar su popote e irán buscando las letras de su nombre, conforme las vayan encontrando van a poner el popote en la letra y van a "jalar" aire para que la letra se pegue y la puedan llevar a la cajita, cuando lleguen a la cajita van a soplar y la letra quedará atrapada en la cajita, ¿están listos? [los niños] sí, sí, sí.... (Narrativa en clase, 17/01/2020).*

En ese momento repartí el material a los niños, todos comenzaron a sacar de los sobres los alfabetos e iniciaron la búsqueda de su nombre para colocarlo dentro de las cajas que se les habían entregado, algunos terminaron muy rápido y se les pidió que lo acomodaran de nuevo. En el caso de Simón tuvo un poco de complicaciones al inicio, pero después encontró la forma y realizó la actividad, pudo tomar y colocar en la cajita todas las letras de su nombre.

Cuando terminó, al igual que sus compañeros, la docente de grupo y yo les pedimos que sacaran letra por letra de la cajita utilizando el popote nuevamente. Los niños estaban muy divertidos con la actividad y como tardamos más tiempo del que se había planeado, nos dio la hora de la salida, por lo que les pedimos a los niños y niñas que recogieran todo el material, lo que hicieron de manera muy lenta pues querían seguir con la actividad.

Al final les dijimos que quien fuese terminando podía llevarse las letras a su casa, que se las regalábamos. A Simón y a otros niños que identificamos que tuvieron complicaciones para realizar el ejercicio les regalamos más letras. En el momento que la docente de aula regular entregó a Simón con su mamá, le platicó de la actividad que realizamos y les dijo que sería bueno que practicasen en casa con el popote y las letras que les habíamos regalado.

Las planeaciones que no se pudieron realizar debido a la problemática antes indicada fueron las siguientes:

Momento didáctico	Situación didáctica 2 24 de enero de 2020	Materiales	Tiempo
¡Me suena así!			
Inicio	Se les presentarán diversos dibujos de animales y objetos que emiten sonidos, se les explicará que iremos emitiendo los sonidos de cada uno de éstos y que deberán estar muy atentos porque después intentarán repetirlos.	Fichas con dibujos,	10 minutos.
Desarrollo	Una vez que se presentaron las imágenes, se irán colocando en el pizarrón aleatoriamente, se les preguntará si reconocen el objeto o animal que se encuentra al frente y se les pedirá que digan cómo se llama, en caso de no conocerlos, se les dirá ¿qué es? y ¿para qué sirve? Seguido de esto se reproducirá el sonido, por ejemplo: si se presenta un timbre el sonido que emitiré será DIN DON, una moto BRUM, una rana CROACROA, etc.	Fichas con dibujos	15 minutos.
Cierre	Una vez que pasaron todas las imágenes se les preguntará cuál sonido es el que más les gustó y se les pedirá que se levanten de su lugar y le muestren a tres de sus compañeros el sonido que ellos eligieron.	Fichas con dibujos	10 minutos.

Momento didáctico	Situación didáctica 3 7 de febrero de 2020	Materiales	Tiempo
¡Lanza el huevo al cielo!			
Inicio	Se les indicará que en ese espacio se elaborará un lanzador de huevos que podrán jugar en casa y se les mostrará uno.	Lanzador ya elaborado	10 minutos.
Desarrollo	Se les entregarán las piezas para armar su lanzador, primero se les pedirá que lo iluminen y después lo peguen siguiendo la línea punteada, ya que tengan su cono listo, se les indicará que coloquen el popote en el orificio que quedó en la parte de atrás del cono.	Popote, lanzador desarmado, colores, lápiz adhesivo.	15 minutos.
Cierre	Finalmente, se les entregará un pequeño cubo de unicel el cual introducirán en la parte de arriba del cono y se les dirá que soplen por el popote evitando tirar el huevo, entre más fuerte soplen más alto llegará el huevo.	Bola de unicel.	15 minutos.

Momento didáctico	Situación didáctica 4 21 de febrero de 2020	Materiales	Tiempo
Cuento con pictogramas			
Inicio	Se les mostrará el pequeño cuento con el que se trabajará, el cual cuenta con un pictograma por cada oración, aunado a esto se les explicará que conforme transcurre la historia se necesitará de su ayuda ya que ellos completarán con sonidos o palabras las imágenes que se vayan presentando.	Cuento, e imágenes.	5 minutos.
Desarrollo	Se iniciará con el cuento en este primer momento al llegar al pictograma se les mostrará y diremos el nombre seguido de esto ellos harán el sonido que corresponde con lo que se les presentó.	Cuento, e imágenes.	15 minutos.
Cierre	Al final de modo aleatoriamente emitiremos los sonidos de las imágenes que aparecieron en el cuento y se preguntará al grupo a quién pertenece ese sonido, se irán seleccionando conforme levanten su mano para participar.	Cuento, e imágenes.	10 minutos.

Una vez que la docente se recuperó, me solicitó que le enviara una planeación para el mes de junio, con la finalidad de que los niños con problemas de lenguaje, pudieran seguir trabajando fonemas y ejercicios bucales. Planeación que se envió a los niños debido a que se suspendieron las clases por la contingencia sanitaria SARS-COVID-2, impidiendo que pudiera asistir a la institución.

Dicha planeación se la envié a la docente de acuerdo con un nuevo formato que ella me solicitó, para que los padres de familia pudiesen comprender con

facilidad. El objetivo de las planeaciones realizadas para el mes de junio, era lograr que los alumnos practicara fonemas que les implicaban cierto grado de dificultad y de este modo ejercitar los músculos bucales y la discriminación auditiva, lo que les permitiría mejorar su lenguaje y que éste fuera más fluido. A continuación, se presentan las actividades que envié a la docente de aula regular:

Viernes 19 de junio 2020

Sonido de la S:

Le pediremos que intente hacer el sonido de la s como una abeja le aconsejaremos que ponga la lengua en los dientes de arriba, lo practicará cuatro veces después le pediremos que agregue la letra a, e, i, o y u ejemplo: ssssa, sssee, ssssi ...

Cuando termine le pediremos que intente decir las siguientes palabras sapo, sola, silla, suma, sello bolas, espejo, asno, indios y casa.

Finalmente formaran pequeños enunciados.

Susi se asea.

El sol sale temprano.

El oso me asusta.

El sapo es de Sara.

Mi casa es rosa.

Nota: practicar durante la semana.

Viernes 3 de julio de 2020

- Como suena la r

Con los labios un poco separados al igual que los dientes les pediremos que pongan la lengua en el paladar y emitan el sonido rrrrrrrrr por un minuto descansamos y lo volvemos hacer 3 veces, posteriormente incorporaremos las vocales al final, una a una en orden (rrrrrrra, rrrrre, etc.), cada una durante un minuto.

Aremos otra ronda, pero esta vez iremos quitando la letra r hasta quedar solo con el sonido ra, re, ri, ro, ru, cántalo un minuto, por ultimo lo intentaremos una vez más pero ahora agregando las vocales al inicio arrrrr, errrr, irrrrr, orrrrr, urrrrr.

Nota: Prácticalo durante toda la semana

En lo que respecta a las planeaciones que se enviaron a los padres de familia durante la contingencia sanitaria por el SARS-COVID-2 no fue posible darle seguimiento, ya que éstas eran enviadas vía *Whatsapp* a un grupo que la docente de aula regular creó y en el que yo no me encontraba.

Sin embargo, una vez que concluí las prácticas académicas, tuve la oportunidad de hablar con la mamá de mi caso, a la que le ofrecí mi apoyo para dar continuidad al trabajo escolar con él o si quería que trabajará en el aspecto del lenguaje, ella me dijo: *Sandra ¡claro que sí!, ¿tu podrías verlo entre semana después de clases?, yo estaría muy agradecida, porque en la terapia no veo muchos avances y como trabajo a veces no puedo dedicarle el tiempo que necesita* (Plática informal, 29/01/2020).

En ese momento yo le dije que lo apoyaría, pero que teníamos que ponernos de acuerdo para los días y los horarios. El día que destiné para trabajar con él fue los martes de 4 a 5 pm, desafortunadamente solo pudimos trabajar seis sesiones debido a que la contingencia sanitaria se agravó. Estas sesiones las estructuré de la siguiente manera:

Actividades	Tiempos
• <i>Calentamiento bucal</i>	15minutos
• <i>Presentación de fonemas</i>	25minutos
• <i>Actividad artística</i>	20minutos

Actividades que se desarrollaron de la siguiente forma:

Sesión 1 (21 de julio de 2020)

Calentamiento bucal: consistía en que Simón moviera los músculos de la boca, yo le decía *toc, toc* y él abría la puerta (boca), *sale la señora a abrir la puerta* Simón sacaba la lengua, *la señora se asoma a un lado al otro y no encuentra a nadie así que se pone a barrer la calle*, Simón recorría con su lengua el contorno de sus labios,

ahora la señora entra y trapea la casa de un lado y del otro, así que el infante movía de un lado al otro la lengua, finalmente le pedía que secara las ventanitas y él pasaba la lengua por los dientes de abajo y arriba.

Fonema: presenté unas tarjetas que elaboré y le dije que cada que él me visitara yo le prestaría tarjetas, a veces nuevas y a veces repasaríamos algunas, durante esa clase trabajamos con el fonema r, decidí empezar con cinco palabras para que no se sintiera presionado, la primera palabra fue ratón, se la presenté pronuncié el nombre del animal, posteriormente le pedí que él lo hiciera [Simón] *latón* repetí nuevamente la palabra y le pedí que me escuchara atentamente al terminar le dije que lo volviera a intentar *la, latón*.

Después pasé la siguiente tarjeta, era un carro me dijo *eje ji lo conozco es un toche* le dije que sí, que era muy listo y que al coche también le podíamos decir carro y que cuando esté arrancaba sonaba rrrrrrrrrr, le pedí que intentara imitar el sonido, la primera y segunda vez le costó un poco de trabajo pero la tercera vez lo logró, él se sintió muy contento y me dijo *mina Canda si pude*, le pedí que ahora intentara decir la palabra carro y que hiciera muy fuerte el sonido cuando llegara a la letra rrrr lo hizo dos veces y no pudo me pidió que lo dejara intentar de nuevo pero tampoco tuvo mucho éxito.

Le expliqué que al inicio nos constaría trabajo, pero si lo practicábamos pronto podríamos decir lo que quisiéramos, se emocionó y me preguntó cuál sería la siguiente tarjeta, esta fue una rosa, posteriormente pasé una rueda y una roca, seguimos la misma dinámica intentó pronunciar la palabra en repetidas ocasiones, cuando terminé de presentarle las imágenes saqué un par para cada tarjeta y jugamos memorama, cada vez que volteábamos una teníamos que decir el nombre del objeto que veíamos.

Actividad artística, le proporcioné dos popotes una pintura vinílica y hojas blancas, le dije que haríamos una obra de arte, la cual consistía en poner una gota de pintura en la hoja blanca y la soplaríamos con la boca para formar figuras o líneas, lo que él quisiera, la actividad le gustó mucho, así que pintó dos hojas antes de que su mamá llegara por él.

Sesión 2 (28 de julio de 2020)

Calentamiento bocal: consistía en que Simón moviera los músculos de la boca, yo le decía *toc, toc* y él abría la puerta (boca), *sale la señora a abrir la puerta* Simón sacaba la lengua, *la señora se asoma a un lado al otro y no encuentra a nadie así que se pone a barrer la calle*, Simón recorría con su lengua el contorno de sus labios, *ahora la señora entra y trapea la casa de un lado y del otro*, así que el infante movía de un lado al otro la lengua, finalmente le pedía que secara las ventanas y él pasaba la lengua por los dientes de abajo y arriba.

Fonema: en esta segunda sesión trabajé con Simón el fonema s, antes de presentarle el material de esta segunda clase retomamos las palabras de la semana anterior, ya que le había sugerido a la mamá que intentara trabajar con palabras que tuviesen la letra r en casa, aún le costaba trabajo pronunciar las palabras que vimos la semana anterior, pero le dije que no se preocupara que cuando menos se diera cuenta él podría decir lo que quisiera sin problema alguno.

Proseguí a presentarle el material de esa semana, el cual consistía en tarjetas con imágenes y nombres que tenían la letra s, sonido, silbido, sol, susurro, sombrero. Algunas palabras incorporaban la letra r fonema que habíamos trabajado con anterioridad.

Le mostré dos veces las tarjetas, cada vez que pasaba una imagen él me decía el nombre de lo que veía y le decía que cada que en encontrará el sonido s lo remarcará mucho *sssonido, sssilbido, ssssol, ssssusssurro, ssssombrero*, al terminar le proporcioné un popote y le daba el nombre de alguna imagen y él tenía que succionar la tarjeta y llevarla con la imagen que le correspondía.

Actividad artística: con el mismo popote que se utilizó en la actividad anterior mezclamos colores en un recipiente y él sopló en repetidas ocasiones para formar colores nuevos.

Sesión 3 (4 de agosto de 2020)

Calentamiento bocal: durante esta sesión utilizamos el calentamiento bocal de las clases pasadas ya que Simón encontraba muy divertido el ejercicio.

Fonema: el fonema que se trabajó durante esta sesión fue el fonema m, antes de presentarle el material a trabar le pedí a Simón que me dijera dos palabras que hubiésemos visto en las tarjetas días anteriores, él pudo decirme sol, run run, le expliqué que la palabra que habíamos visto era carro, pero que en efecto esté hacía run run, su pronunciación aún no era muy clara pero ya no se le complicaba tanto reproducir las palabras.

Después le mostré las tarjetas con el fonema m le expliqué que era una letra muy pero muy sencilla y que casi estaba segura que no nos daría ningún problema al pronunciarla, cuando pasé las cinco tarjetas con las imágenes de la palabra él pudo decir cuatro sin dificultad alguna, mamá, mío, Memo, morado, la única palabra que no pudo decir fue monstruo, después de mostrarle las tarjetas nuevas le di las que ya habíamos visto y le dije que ahora armaríamos oraciones conjuntado las tarjetas nuevas con las anteriores. Para ello realizamos tres oraciones:

1. Mi mamá tiene carro.
2. A mémo le gusta el sol.
3. El monstruo es morado.

Para Simón la oración más difícil fue la tercera ya que pronunciar la palabra monstruo le costaba mucho trabajo, la dijimos tres veces y le pedí que en casa la practicara mucho para que la siguiente semana ya no nos costara mucho trabajo.

Actividad artística: para esta actividad utilizamos bombones, mantel hojas recicladas y pegamento, distribuí muchos bombones en el **mantel** y le pedí a Simón que en la hoja reciclada colocara pegamento en muchas partes, solo pequeños circulitos, posterior a esto él tomó con la boca los bombones y los fue depositando donde había pegamento para que éstos quedaran adheridos a la hoja, hizo muy

rápido el ejercicio así que le dije podía hacerlo otra vez si él quería y muy animoso repitió el ejercicio.

Sesión 4 (11 de agosto 2020)

Calentamiento bucal: al llegar a la cuarta sesión utilicé ejercicios específicos para poder reproducir los fonemas que ya habíamos trabajado, para el fonema r puse en el paladar de Simón un poco de chocolate con caramelo y le pedí que lo chupara deslizando la lengua de los dientes hacia atrás.

Para el fonema s puse un poco de dulce por dentro de los dientes, una vez que aplique el dulce líquido le pedí que cerrara los dientes, pero los labios no y que empujara aire con su lengua hacia afuera, para que el dulce, saliera disparado, cada actividad se repitió durante 7 minutos.

Fonema: al concluir el calentamiento puse en la mesa la tarjeta de los fonemas que habíamos estado trabajando y le pedí que me dijera dos palabras nuevas con cada uno de ellos tardamos más de lo planeado ya que **cada** que me decía una palabra me platicaba cosas referentes las palabras (silla, roca, montaña, súper héroes, Marinet, Romeo), lo cual era bueno ya que el objetivo era que Simón se esforzara para hablar.

Actividad artística: al terminar con la actividad le di hojas recicladas colores, pinturas y gises para que hiciera dibujos de las palabras con el material que a él le gustara más.

Sesión 5 (18 de agosto 2020)

Calentamiento bucal: esta vez le di un recipiente grande con agua, en el recipiente puse un barquito de papel y Simón tuvo que dirigirlo a la meta soplando. Le fue difícil terminar con la actividad ya que le gustaba mucho jugar.

Fonema: durante esta clase Simón conoció el fonema b, le di una fotocopia con las letras B y b las cuales remarcó con su color favorito y posteriormente le

proporcione otra fotocopia en la que tenía que llevar a la letra B con las palabras que tuvieran su sonido.

Actividad artística: para esta actividad utilizamos de nuevo la hoja con las letras B y b le puse a Simón un poco de pintura en los labios y le dio besos a la hoja durante 2 minutos y después cambiamos de color, continuamos hasta que él se cansó y decidió ya no hacerlo más

Sesión 6 (25 de agosto 2020)

Calentamiento bucal: para este calentamiento utilicé un masajeador facial y se lo puse a Simón en las mejillas y en los labios para que esas partes de su cuerpo vibraran al vibrar ayudaban a Simón a reproducir el sonido *bbbbbbbbb*.

Fonema: le presenté a Simón cinco tarjetas las cuales contenían las imágenes de jugo, jitomate, jabón, jarra y jícama después las volteé y puse físicamente los cinco elementos que se encontraban en las tarjetas, le dije a Simón que revolviere las tarjetas muchas veces y que fuese volteando una por una, cada vez que volteaba una la llevaba a donde se encontraba físicamente el alimento y podía comer un poco de él.

Actividad artística: hicimos puré el jitomate que utilizamos para la actividad de los fonemas y le di un pincel y hojas a Simón le dije que tomara con la boca el pincel e intentara pintar lo que quisiera, él decidió hacer una carta para su papá, así que cuando terminó le hicimos un pequeño sobre para que la guardara.

Al final de estas actividades pude observar que Simón ya tenía iniciativa para iniciar conversaciones, se esforzaba por pronunciar bien las palabras, incluso alguna ya las pudo decir con claridad y, en ocasiones, me daba su punto de vista cuando algo le desagradaba o le gustaba.

3.7. Prospectiva

Con base en el trabajo que realicé durante mi intervención con Simón puedo decir que es capaz de hablar desafortunadamente a lo largo de la etapa preescolar no pudo adquirir las herramientas necesarias para un desarrollo óptimo razón por la cual es importante que se le sigan ofreciendo apoyos educativos que le permitan adquirir conocimientos y competencias necesarias para poder incorporarse a la educación primaria, de igual manera es necesario que los docentes de aula regular muestren flexibilidad curricular al momento de trabajar y evaluar a Simón ya que es un alumno que se encuentra en la mejor disposición para aprender.

Debido a que aún nos son muy claras las palabras que emite Simón sería prudente que al ingresar a la educación primaria el docente de aula regular fomente la participación verbal activa del caso durante las clases, considero que en poco tiempo podría desarrollar habilidades lingüísticas que le permitan expresar sus dudas e inconformidades acerca de los contenidos escolares así como también lograr establecer relaciones sociales con sus compañeros lo que le permitirá desempeñarse y desarrollarse a lo largo de su trayectoria escolar en la primaria.

En lo que respecta al nivel secundaria considero que Simón no tendría problema alguno al insertarse en este nivel educativo si se continua con una intervención adecuada en los primeros años de la educación primaria ya que de acuerdo a lo que pude identificar durante el trabajo que realicé con él es que su falta de habilidades lingüísticas se debe a que la mayor parte del tiempo se encuentra solo y cuando llega a encontrarse en compañía de un adulto no necesita comunicarse ya que su mamá, abuela, abuelo o persona que se encuentre a su cuidado descifran lo que él intenta decir sin motivarlo a que se esfuerce para lograr que los demás lo entiendan.

Respecto al contexto familiar será complicado que logre articularse con los trabajos que se realicen en el contexto escolar pues como se mencionó anteriormente en la narrativa tanto la mamá de Simón como las personas que se encargan de su cuidado se encuentran ocupados con sus trabajos y no pueden pasar tiempo con el infante cuando él sale de la escuela.

Sería oportuno que tanto docentes de aula regular como docente especialista puedan trabajar una vez por semana dentro de la institución educativa con el caso y con su mamá, de este modo lograría involucrarse en el proceso educativo de su hijo y posiblemente se generaría algún interés de su parte para continuar con el trabajo que se realiza en la escuela en casa.

CONCLUSIONES

Como se observó, el presente trabajo fue un estudio de caso el cual se fundamentó bajo un enfoque epistemológico tomando como modelo el paradigma hermenéutico, el cual me permitió desarrollar una tarea interpretativa en la que analicé y teorice el caso que elegí, esto me ayudo a recuperar tres momentos relevantes que desarrollé y plasmé en los tres capítulos anteriores, por tal motivo a continuación explico la importancia de cada uno de ellos.

El primero permitió dar contexto al panorama nacional e internacional respecto a la atención que recibe la población en edad escolar que se encuentra en situación de vulnerabilidad ya que el llegar al modelo de EI ha sido un camino largo en el cual se han ido modificando programas y acciones educativas, sin embargo, aún es necesario seguir trabajando en la práctica ya que dentro del aula regular nos enfrentamos a un gran reto.

Reto que este estudio de caso me permitió identificar, concluyendo que es lograr que los aprendizajes sean útiles para los estudiantes en distintos ámbitos de sus vidas y les permitan desarrollarse y relacionarse de forma plena, información que me sirvió de referente para sustentar la importancia de brindar apoyos educativos para atender las DA, pues no deben de ser un obstáculo para los estudiantes, en específico las DA orales.

Por ello consideré que era pertinente ubicar el origen de las DA orales lo que me llevo al segundo momento de mi investigación en el cual recopilé la importancia que tiene el detectar tempranamente las DA orales, pues como se mencionó, el lenguaje oral es el primer medio de comunicación de los sujetos, el cual nos permite no sólo incorporar nuevos aprendizajes, sino también expresar ideas, emociones, sentimientos e interactuar con nuestros semejantes.

Por ello mi investigación me llevó a concluir que la privación de este medio de comunicación genera BAP no sólo dentro de los centros educativos, por ello es importante que los docentes de aula regular proporcionen herramientas adecuadas que favorezcan el desarrollo comunicativo de los estudiantes, una detección oportuna es importante pues además de favorecer el desarrollo comunicativo del

niño impedirá que presente DA en alguna otra área del conocimiento que se encuentre relacionada con el lenguaje oral.

Finalmente, consideró que el tercer momento de este trabajo fue el de mayor relevancia para la investigación ya que en él pude sistematizar información que recuperé de un contexto real a lo largo de un ciclo escolar, al mismo tiempo elaboré apoyos educativos que favorecieron el desarrollo formativo del caso que decidí estudiar, en este proceso pude identificar los alcances y limitaciones que pueden encontrarse durante la intervención educativa ejemplo de esto es la participación de los padres de familia ya que son un factor muy importante en el desarrollo educativo de los estudiantes con DA orales.

Por ello concluyo que es fundamental que el trabajo que se realice en el aula regular se articule con el trabajo que se realiza en casa ya que la familia es el primer contexto socializador del infante el cual le permite incorporar aprendizajes básicos que le servirán de referente cuando tenga contacto con el contexto educativo, de igual marea sería útil que a los docentes de aula regular de educación preescolar se les brindara mayor información y estrategias educativas para trabajar con niños que presentan este tipo de DA, así como también sensibilizar a la población educativa con respecto al tema, ya que las burlas y exclusión de los compañeros sólo agravan la situación del estudiante.

Trabajar con Simón durante este tiempo me permitió reiterar lo abordado en el capítulo dos, pues al no encontrarse en un contexto familiar en el que fuese estimulado Simón no adquirió las habilidades comunicativas elementales que le permitieran expresarse, comunicar sus inquietudes y necesidades tanto en el contexto escolar como en el social y familiar, lo cual dificultó su desempeño académico en un primer contacto con el centro educativo en el que se encontraba incluido.

El hecho de que Simón no tuviese un diagnóstico e intervención precoz en el área del lenguaje da pie a reiterar en la importancia que tiene la identificación pronta de éstas DA, sin embargo, consideró importante mencionar que el hecho de que un infante no cuente con un diagnóstico en el que se especifique la DA de lenguaje oral que tienen un niño no justifica que los docentes especialistas y de aula regular no

ofrezcan estrategias, métodos, materiales especializados y AR que favorezcan el aprendizaje del alumnado, ya que en el marco de la EI se debe atender y procurar a la población que se enfrente a cualquier tipo de BAP.

Considero que mi formación en la Licenciatura de pedagogía, específicamente en la Opción de Campo Educación Inclusiva me permitió identificar las necesidades educativas de mi caso y elaborar estrategias que no sólo apoyaron el desarrollo educativo de Simón sino también se logró que los compañeros sintieran empatía y no lo rechazaran al no entender lo que él expresaba, permitiendo la inclusión de él y de otros compañeros que se encontraban en una situación semejante dentro del aula regular.

Así mismo mi formación académica me brindo las herramientas necesarias para poder sistematizar, dar sustento a mi trabajo y analizar de manera crítica y reflexiva los acontecimientos que se me presentaron dentro de este estudio de caso, considero importante la documentación de estos trabajos debido a la utilidad que pueden tener en el desarrollo de la práctica docente.

REFERENCIAS

- Aguilera, Antonio y García, I. (2004). El concepto de dificultades del aprendizaje. En: Aguilera, Antonio (coord.). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: McGraw-Hill, pp. 39-82.
- Aguilera, Antonio y Moreno, F. (2004). La historia de las Dificultades de Aprendizaje. En: Aguilera, Antonio (coord.). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: McGraw-Hill, pp. 1-38.
- Álvarez, Arturo, (2010, 15 de abril). “El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa”. En: Revista *educ@upn.mx*, Revista Universitaria, Dossier, núm. 03, [Recuperado el 2 de septiembre de 2012 en: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev3/alvarez-003.pdf>].
- Álvarez, Arturo, Álvarez, Virginia y Escalante, Iván (29 de agosto de 2012). “¿Cómo avanza la educación inclusiva en nuestras escuelas?”. En: Revista *educ@upn.mx*, México: UPN-Ajusco, núm. 10, pp. 1-17. [Recuperado el 28 de enero de 2016 de: educapdf/rev10/alvarez-010].
- Arnaut, Alberto (2008). “La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la Federalización de 1992”. En: Didriksson, Axel y Ulloa, Manuel (coords). *Descentralización y reforma educativa en la Ciudad de México*. México: Gobierno del Distrito Federal pp. 145-152.
- Ausubel, David (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*. Madrid: CSIE.
- Booth, Tony, Ainscow, Mel y Denise Kingston (2006). *Index para la Inclusión Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Reino Unido: CSIE.
- Cámara de Diputados (1993). *Evolución jurídica del artículo 3 constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior*. México: Cámara de Diputados.
- Cámara de Diputados LXIII Legislatura (2017). *Guía Práctica de Terapia de Lenguaje*. México: Cámara de Diputados LXIII Legislatura. México: GF. [Recuperado el 15 de abril de 2020 de: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/lxiii/guia_prac_terlen.pdf].
- Chamorro, Macarena (2011, 01 de enero). "El trastorno del espectro autista. Intervención educativa" En: *Revista Pedagogía Magna*: España, núm. 9, pp. 53-66.
- Colmer, Teresa y María Masot (2005). La evaluación psicopedagógica. En: Sánchez-Cano, Manuel y Bonals, Joan (coords.) *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona, España: Graó, pp.13-22.
- Corman, Louise y Guttleb Jay (1987). *Encuentro sobre necesidades de educación especial*. En: *Revista de Educación*. Madrid, España: CIDE.-Secretaría General de Educación, núm. Extraordinario, pp. 45-74.
- DEE-SEP (2014). *La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)*. México: SEP.
- Díaz, María *et al.* Díaz, Gómez, García, Guerrero y Niño (2010,10 de junio de). "Relaciones entre las dificultades del lenguaje oral a los 5 y 6 años y los procesos de lectura a los 8 y 9 años" En: *Revista Investigación Original*: Bogotá, núm. 3, pp. 191-202. [Recuperado el 13 de septiembre de 2021 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112010000300004].

- Fiuza y Fernández (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo Manual didáctico*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, Ismael et al. (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Latapí, Pablo (2012) "Perspectivas hacia el siglo XXI". En: Latapí Pablo (coord). *Un siglo de educación en México*. México: Conaculta, pp. 417-435.
- Leandro, Navas (n.d). Dificultades en el desarrollo del lenguaje. En: Castejón, Luis y Navas, Leandro. (Coords.) *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. San Vicente: Editorial club Universitario, pp. 107-128.
- Molina (2008, agosto), "Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación". En: Revista *Col-legi oficial de psicòlegs de Catalunya*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, núms. 07-08, pp. 1-20. [Recuperado el 20 de mayo de 2020 de: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12_trastornos_desarrollo_lenguaje_comunicacion.pdf].
- Navas, Leandro y Castejón, Luis (n.d). Dificultades de aprendizaje e intervención Psicoeducativa. En: Castejón, Luis y Navas, Leandro (Coords.) *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. San Vicente: Editorial club Universitario, pp. 35-74.
- Parra, Carlos (2010, diciembre). "Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos" En: Revista ISEES: Chile, núm.8, pp. 73-84. [Recuperado el 16 de octubre de 2021 de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-isees/articulo/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos>]
- Gobierno de México (2017). Cinco pilares del Nuevo Modelo Educativo. [Recuperado el 15 de junio de 2021 en: <https://www.gob.mx/ejn/articulos/cinco-elementos-del-nuevo-modelo-educativo>].
- Ramírez, Carolina (2011, 11 de abril). "Problemáticas de aprendizaje en la escuela" En: Revista Iberoamericana Corporación Universitaria: Colombia, núm.

- 1, pp. 43-51. [Recuperado el 13 de septiembre de 2021 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4777933>].
- Reyes, Gabriel (1 de enero de 2018). La calidad educativa: un concepto construido. *Revista Acta Educativa*, México: Universidad abierta, núm. 1, pp. 1-11. [Recuperado el 20 de agosto de 2021 de: <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2020/06/30/la-calidad-educativa-un-concepto-construido/>].
- Rojas, Ignacio (2011, mayo-agosto). “Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta”. En: *Revista Espacios Públicos*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, vol. 14, núm. 31, pp. 176-189.
- Romero, Francisco. y Lavinge, Rocío (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*. Andalucía: Junta de Andalucía.
- Sabariego, Marta y Bisquerra, Rafael (2004). “1. Fundamentos metodológicos de la investigación educativa”. En: Bisquerra, Rafael (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla, pp. 19-50.
- Sabariego, Marta, Massot, Inés y Dorio, Inma (2005). “10 Métodos de investigación cualitativa”. En: Bisquerra, Rafael (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla, pp. 293-328.
- Sánchez-Cano Sánchez, Manuel (2005). La evaluación Psicopedagógica del alumnado que tiene dificultades de comunicación y lenguaje. En: Sánchez, Manuel y Bonals, Joan (coords.) *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona, España: Graó, pp.165-186.
- SEGOB (1993). *Ley General de Educación*. México: SEGOB.
- SEP (2005). *Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal*. México: SEGOB.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP (2015). Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. [Recuperado el 13 de julio de 2021 en: <https://www.gob.mx/sep/acciones->

y-programas/administracion-federal-de-servicios-educativos-en-el-districto-federal?idiom=es].

- SEP (ca. 2019). *Estrategia Nacional de Inclusión Educativa*. México: SEP.
- SEP (n.d.a) Directorio de escuelas. México: SEP. [Recuperado el 23 de agosto de 2021 en: https://www2.aefcm.gob.mx/directorio_escuelas/cct_lista.jsp?nivel_cct=FUA&delegacion=024&turno_cct=null&TipoConsulta=0&submit=Buscar].
- SEP (n.d.b). Educación especial. [Recuperado el 10 de junio de 2021 en: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/asantecedentes.html>].
- SEP-AFSEDF-DOSE-DEE (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-AFSEDF-DOSE-DEE.
- SEP-DEE (2010). *Memorias y actualidad en la Educación especial de México*. México: SEP-DEE.
- Stake, Robert (2007). *La investigación con estudio de caso*. Madrid, España: Morata.
- Torres, Antonio (2010). “Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva”. En: *Revista Perspectiva Educativa*. España: Universidad de Jaén, vol. 49, núm. 1, pp.62-89.
- Torres, Rosas (2001). *México, Jomtien, Miami dos décadas y tres proyectos para la educación en américa latina*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Fronesis.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales*. España: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar: UNESCO
- UNESCO (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba, Bolivia: UNESCO.
- Valmaseda, Marian (1991). “Los problemas de lenguaje en la escuela”. En: Marchesi, Alvaro; Coll, César y Palacios Jesús (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza, pp. 101-125.

Vygotski, Lev (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona, España: Crítica, col. Biblioteca de Bolsillo.

Warnock, Mary (1987). "Marco teórico general". En: *Revista de educación*. SGE-
CIDE. Madrid, España: MEC, núm. Extraordinario, pp. 45-73.

ANEXOS

ANEXO 1



Ciudad de México a, 26 de agosto de 2019

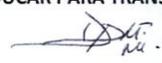
LIC. LIDIA SÁNCHEZ
COORDINADORA SECTORIAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
P R E S E N T E

Por medio de la presente me dirijo a usted, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna SANDRA ADRIANA LÓPEZ LÓPEZ, con número de matrícula 160922079, quien cursa el séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación inclusiva" de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que pueda realizar prácticas académicas en el Jardín de Niños "Estado de Tamaulipas", con Clave: 09DJN1208V.

Dichas prácticas se realizarán durante todo el ciclo escolar (2019-2020) de 09 a 13hrs. los días viernes, iniciando el 30 de agosto de 2019 y concluyendo en julio de 2020, para que la estudiante conozca la manera como se desarrollan las actividades escolares que se realizan en la Institución para favorecer la inclusión educativa. Es importante indicar que esta experiencia y conocimientos fortalecerán su formación como futuro profesional en el campo de la pedagogía y la educación en nuestro país.

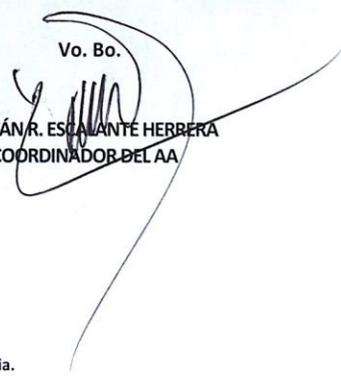
Esperando contar con su apoyo, me pongo a sus órdenes y envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


DR. ARTURO C. 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. 1262



Vo. Bo.


MTRO. IVÁN R. ESCALANTE HERRERA
COORDINADOR DEL AA

C.c.p. Lic. Yared Figueroa Ríos. Subdirectora de Apoyo Técnica Complementaria.
C.c.p. Mtra. Ana Lilia Díaz Iñiguez. Directora de Educación Inicial y Preescolar.

Preterera al Ajusco Num 24. Col Héroes de Padierna. Alcaldía de Tlalpan
06114200. Ciudad de México. Tel. (55) 56 45 02 17. www.upn.mx





No. de Oficio AEFCM/DGOSE/CSEIP/3070/2019.

Ciudad de México, a 04 de septiembre de 2019

ARTURO C. ÁLVAREZ BALANDRA
RESPONSABLE DE LA OPCIÓN DE CAMPO
"EDUCACIÓN INCLUSIVA"
ÁREA ACADÉMICA NO. 5
"TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE"

PRESENTE

Con relación a su Oficio S/N, recibido en esta Unidad Administrativa el día 29 de agosto de 2019, en el cual solicita autorización para que la alumna Sandra Adriana López López, quien cursa el séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación Inclusiva" de la Licenciatura en Pedagogía, asista a realizar sus prácticas académicas, con un horario de 09:00 a 13:00 horas los días viernes durante todo el ciclo escolar 2019-2020, en el Jardín de Niños "Estado de Tamaulipas".

Al respecto, comunico a usted, la autorización de la actividad solicitada. En ese sentido es de vital relevancia los aspectos siguientes:

Cumplir con lo señalado en la 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, ciclo escolar 2018-2019. Apartado 4.7. Formación, Actualización y Desarrollo Profesional. Numeral 149, que a letra señala:

"Los estudiantes de las Escuelas Normales de la Ciudad de México, que realizan prácticas profesionales, pedagógicas y servicio social en escuelas de Educación Básica adscritas a la AEFCM, deberán desarrollar sus actividades salvaguardando en todo momento la integridad física y emocional de los alumnos durante los periodos que permanezcan en los planteles educativos. Su acceso a las escuelas se realizará con autorización de la Coordinación Sectorial o área equivalente respectiva, en los tiempos acordados en la solicitud de escuelas de práctica. Estarán bajo la supervisión de los directivos y docentes titulares de los grupos de la escuela receptora, por lo cual no podrán permanecer solos durante las prácticas y se autorizará previa identificación de los mismos, cotejándolos con el listado correspondiente. Los directivos y docentes de las escuelas de Educación Básica coadyuvarán en sus ámbitos de competencia, a la observancia de los criterios y orientaciones con que los diferentes planes de estudio de las Licenciaturas en Educación regulan el desarrollo de las jornadas de práctica en aspectos tales como: actividades, tiempos de docencia, acompañamiento de docentes de la escuela normal, entre otros."

SEP, AFSEDF, 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, Ciclo Escolar 2018-2019. Apartado. 4.7. Formación, Actualización y Desarrollo Profesional. Numeral 149, p.p. 113-114.

S. E. P.
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
JARDÍN DE NIÑOS
"ESTADO DE TAMAULIPAS"
Católica No. 165, Piso 1º Col. Centro, Alcaldía Cuauhtémoc. C. P. 06080 CDMX 55 3601-8400 Ext.48395

Recibí original
06-09-19

Alicia Acosta Vinás
Alicia Acosta Vinás

- La alumna deberá presentarse al plantel, con identificación oficial y/o credencial vigente emitida por la escuela.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE



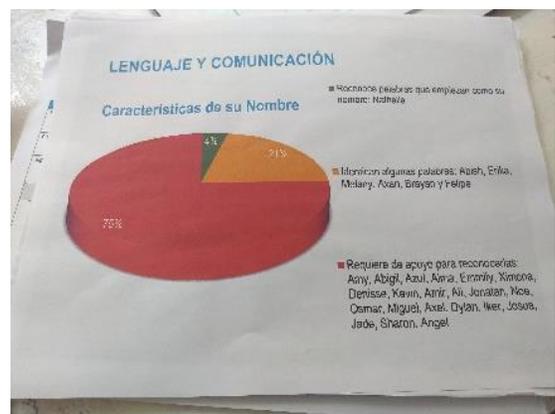
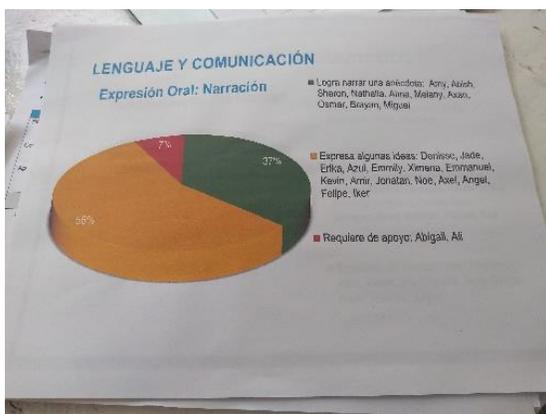
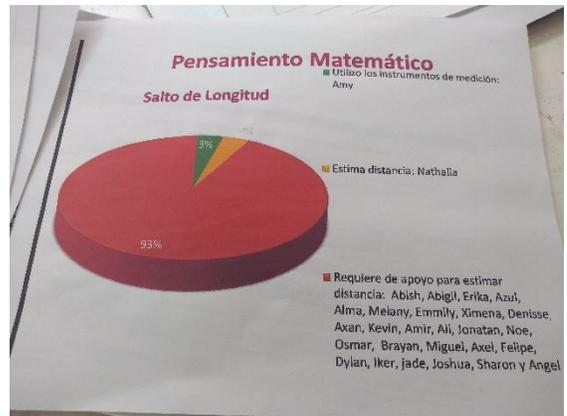
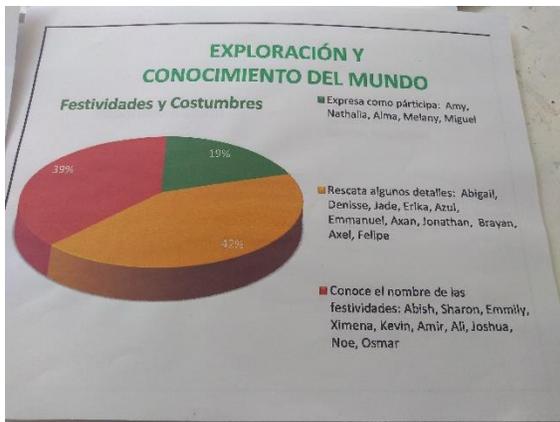
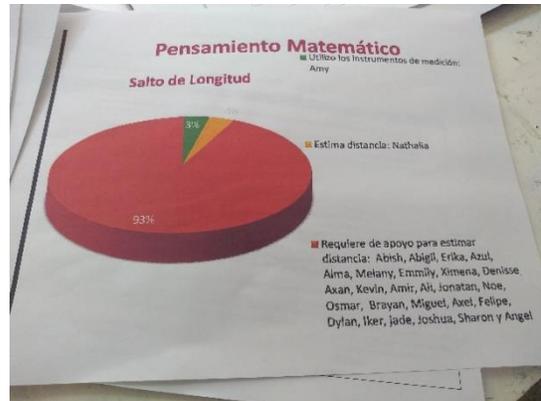
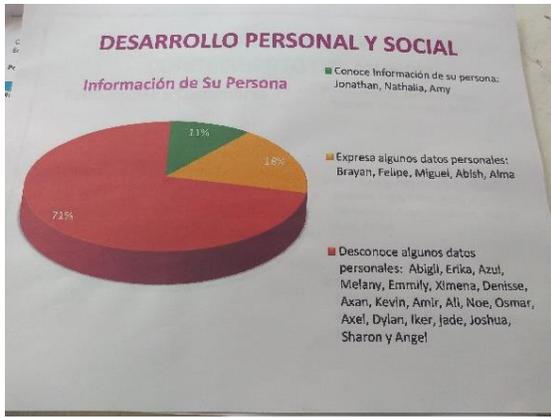
LIDIA SÁNCHEZ
COORDINADORA SECTORIAL DE
DE EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR

FOLIO 2763

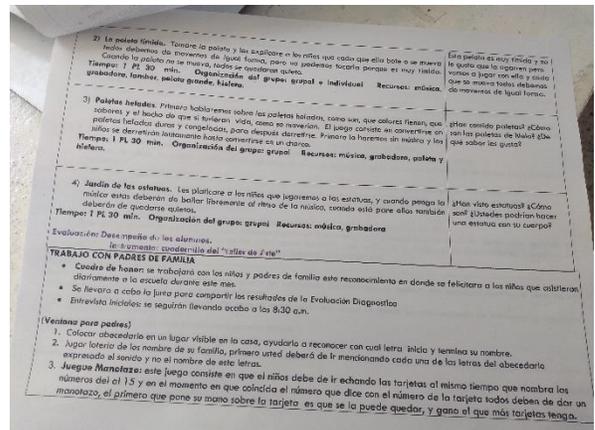
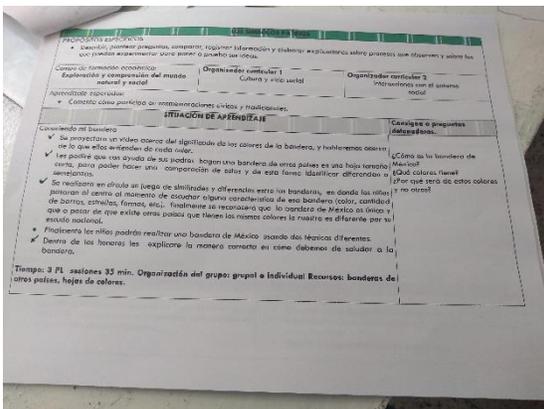
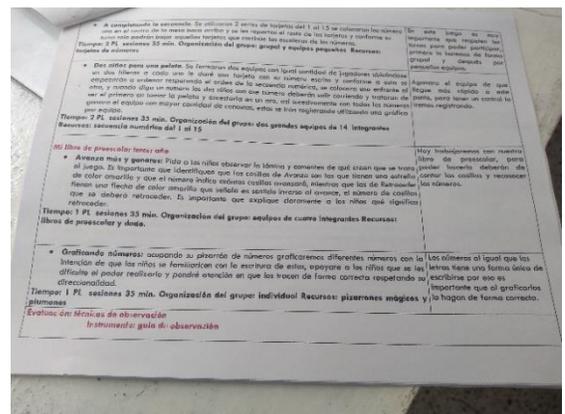
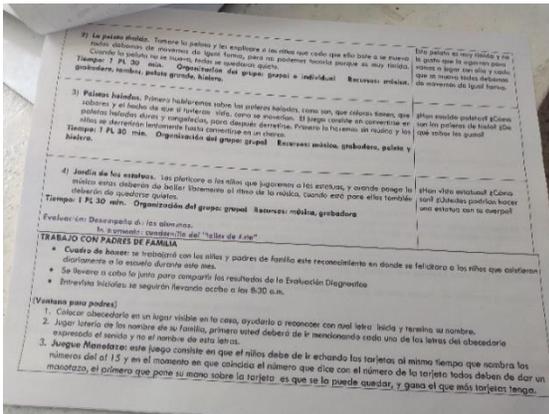
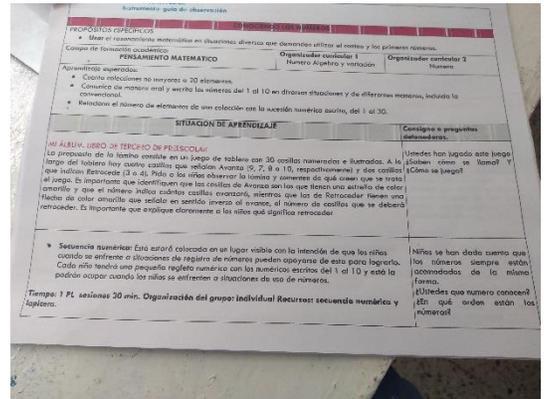
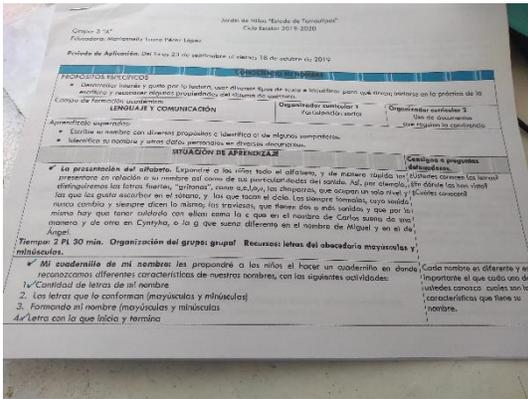
C.c.p. María Deifilia Madrigal Figueroa.- Directora General de Operación de Servicios Educativos.- Presente.
Ana Lilia Díaz Iniguez.- Dirección de Educación Inicial y Preescolar.- Presente.
Archivo de la Coordinación Sectorial de Educación Inicial y Preescolar.

LS/MAG/slss.

ANEXO 2



ANEXO 3



Respuestas en voz alta

• Usar la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (artes visuales, danza, música y teatro).

Área de desarrollo personal y social:

Área	Organizador curricular 1	Organizador curricular 3
Arte	Expresión Artística	Familiarización con los alimentos básicos de los otros

Aprendizaje esperado:

Produce sonidos al ritmo de la música con distintas partes del cuerpo, instrumentos y otros objetos.

- Crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales con y sin música, individualmente y en coordinación con otros.
- Baila y se mueve con música variada, ordenando secuencias de movimientos y desplazamientos.
- Usa recursos de los otros visuales en creaciones propias.
- Expresa la imagen que hace de sí mismo y otros a través de movimientos, dibujo y pintura.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Diferenciación del Arte

Se favorece a cabo las situaciones de aprendizaje del libro Educación Artística en donde se retomarán las siguientes:

- 1) Igualdad pero diferentes. Las presentaciones del cuerpo humano
- 2) Tan lejos y tan cerca. Ejes y direcciones corporales
- 3) El hecho que sube y que baja. Ritmos corporales.

Tiempo: 3 PL 40 min. **Organización del grupo:** grupal e individual. **Recursos:** música, grabadora, revistas, tachapas negras.

A lo par realizaremos estas actividades de expresión corporal, en donde los niños exploraron con su cuerpo acompañados de música.

1) **Juego Corvo, grilo... me pare.** Utilizando un tambor les marcara el ritmo a los niños y deberán desplazarse caminando cuando lo haga lento ellos deberán de moverse también lento y harán un sonido suave de ahín, cuando lo toque rápido ellos gritaron AHHHHH y durante el silencio se detendrán por completo.

Realizaremos varía veces la misma actividad desplazándonos de diferentes formas: gateando, saltar, caminar de puntitas, hacia adelante, hacia atrás, arrastrándose.

Tiempo: 1 PL 30 min. **Organización del grupo:** grupal e individual. **Recursos:** música, grabadora, tambor.

¿Alguien conoce el tambor? ¿En donde lo han visto? ¿Hay lo usamos para marcar el ritmo al cual nos movemos.

Tiempo: 4 PL 40 min. **Organización del grupo:** individual y grupal. **Recursos:** cartulina del tamaño humano.

1. Escriban sus... los niños escribirán su nombre utilizando diferentes materiales con la intención de que identifiquen la forma convencional de las letras que lo conforman y expresen su creatividad.
2. Caja de zapatos con arena
3. Jotes gel
4. Imprimoplas
5. Plastilina

Tiempo: 4 PL 30 min. **Organización del grupo:** individual y grupal. **Recursos:** Caja de zapatos, Botas con gel, Caja de arena, Imprimoplas y plastilina.

• **Empieza con la A, B, C y en varias ocasiones les pediré a los niños que coloquen su nombre debajo de la letra que corresponde. Se hará hincapié en como suena esa letra en cada una de las palabras. Chuparemos mucho y los niños hablarán hasta el momento en que se pone para el sonido de tocar la letra con la que empieza su nombre.**

Tiempo: 2 PL 30 min. **Organización del grupo:** grupal. **Recursos:** letras de abecedario y nombres de los niños.

• **Juego de la lotería.** Entregare a los niños las tarjetas de mesa y los niños deberán de tomar tantas semillas como letras tengan su nombre. La tarjeta de mesa servirá al alumno como tablero de lotería. Mientras tanto, cada niño observará si la letra presentada se encuentra en su nombre propio.

Tiempo: 2 PL 40 min. **Organización del grupo:** pequeños equipos. **Recursos:** hojas de nombres, fichas y abecedario.

• **Buscando objetos que empiecen con...** dentro de diferentes revistas los niños deberán de buscar palabras que empiecen con alguno de esos sonidos, apoyare a aquellos niños que se les dificulte el reconocimiento. Posteriormente escribirán esas palabras que empiezan con su nombre.

Tiempo: 1 PL sesiones 30 min. **Organización del grupo:** equipos de acuerdo al sonido con el que empieza su nombre. **Recursos:** letras de abecedario y nombres de los niños.

Deberán de buscar en las revistas tres objetos que empiecen con el mismo sonido de su nombre, posteriormente los recortaran y pegaran para finalmente escribirle su nombre.

¿Dónde se encuentra el nombre de Valeria?

• Tu ayudante estará distribuyendo a los niños y las niñas a realizar actividades que nunca hayan realizado y que los ayuden con estas habilidades:

- Dibujar y escribir los nombres
- Reconocer un zapato de copia con pegajos en donde los niños puedan practicar al momento de su momento, como una forma de promover la autonomía personal.

Reflexiones sobre las diferentes propuestas:

- ¿Fue una actividad?
- ¿Qué me costó investigar?
- ¿Cómo me siento al ver que sé leer?

MI NOMBRE Y DIRECCIÓN

Preguntar a los niños y las niñas sus datos personales:

- Nombre completo
- Fecha de nacimiento
- Nombre de su mamá, papá, hermanos y hermanas
- En caso de que los niños y las niñas desconocen alguno de estos datos, invitarlos a investigar con sus padres.
- Ya que tengan sus datos completos, organizar el juego "el navío cargado de" nombre completo.

Los niños y las niñas que mencionen correctamente sus datos pueden obtener puntos o fichas, con la finalidad de hacer el juego más emocionante.

Los datos personales pueden complementarse con otras particularidades como teléfono del trabajo de la mamá y el papá, tipo de alergias, medicamentos que consume, etc.

Es importante conocer aspectos personales, porque es información básica en cada uno. Como es su nombre y su fecha de nacimiento.

"Festajemos nuestros cumpleaños"

Se favorece a cabo durante el ciclo escolar este situación didáctica que es parte del Programa de Formación en Valores. Se iniciara con la siguiente reflexión:

Elaboraremos una lista con los fechas de cumpleaños por mes y la colocaremos a la vista de todos. Se celebrara por mes los cumpleaños de los niños y niñas de mes correspondiente, se dan:

- Se anotaran los cumpleaños
- Se dará un obsequio
- Y los festejados decidirán sobre la dinámica de algunas actividades a realizar durante ese día.

Evaluación: Tercer de Observación
Instrumento: escala de actitud 1

Reflexiones sobre las diferentes propuestas:

- ¿Nos festejamos nuestro cumpleaños?
- ¿Cómo nos sentimos cuando nos festejamos?
- ¿Nos gustaría que nos festejen algún día?

como de lectura

- En las actividades de reconocimiento de los nombres se realizara de acuerdo al sonido que hacen los niños, por lo cual con Joshua, José, Sharon, Amir, Axel y Kevin lo harán con palabras del 1 al 10.
- Se trabajará de manera individual la estrategia de sonido de fichas con Emmanuel, Felipe, Jonathan, Omar y Kevin para ayudarlos a recordar su apellido y ubicarlo dentro de las actividades.

Situaciones Imprevistas

Leora Pérez López
Educatora

Alicia Adriana Acosta
Directora

SELLO

ANEXO 4

Agradezco su participación en la elaboración del siguiente cuestionario, el cual tiene como objetivo conocer el proceso y en que consiste una evaluación odontológica para saber si un niño presenta dificultades con el frenillo.

1. ¿Qué son los problemas de frenillo?

Un problema de frenillo es cuando un pequeño presenta un pliegue de tejido orgánico que impide varias funciones motoras en el paciente, por ejemplo, el comer, hablar o gesticular.

2. ¿Con qué frecuencia se presentan niños de 3 a 6 años que refieren problemas con el frenillo?

No es muy común que nos visiten niños de ese rango de edad que refieran problemas con el frenillo, este problema es más común detectarlo durante el periodo de la lactancia, ya que los bebés presentan dificultades para succionar al momento de recibir su alimento, esto hace que la atención médica de estos chiquitos sea más rápida, sin embargo hay casos que no son tan severos y los papas los identifican más tarde precisamente en la edad que tú me comentas ya que su lenguaje no es muy fluido, pero realmente no son muchos, por eso no podría decirte una cifra exacta.

3. ¿Cuándo se presenta un niño con esta problemática, cuál es el procedimiento de la valoración?

Mira, lo que hacemos es examinar la cavidad bucal del paciente para identificar la ubicación del frenillo, una vez que es localizado se procede a identificar si existe algún tipo de anormalidad, en el caso de que se encuentre algún problema con él se determina el tratamiento a seguir.

4. ¿Cuál es el tratamiento y en qué consiste?

El tratamiento se conoce como una frenilectomía, la cual consiste en una disección del pliegue que te mencione dependiendo de la ubicación y las características de este se determina si el corte se hace con bisturí o cirugía laser, posteriormente se sutura y se da un tiempo de recuperación.