



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



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

**AJUSTES RAZONABLES PARA APOYAR EL PROCESO DE INCLUSIÓN  
EDUCATIVA DE UNA NIÑA CON SÍNDROME DE DOWN: EL CASO DE  
CAMILA**

**TESIS**

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

**PRESENTA:**

**JENNYFER ALEJANDRA COLÍN MONTENEGRO**

**ASESOR:**

**DR. ARTURO CRISTÓBAL ÁLVAREZ BALANDRA**

**CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO DE 2023.**

## **AGRADECIMIENTOS:**

A mis abuelos: Lázaro Colín Flores por haberme apoyado, guiado, conducido y haber dado todo de sí, tanto que no basto una vida; gracias por su tiempo y por todo el corazón que puso para que lograré esto y María Ofelia Marín Nava por sus valores, cuidados, sus buenos sentimientos y motivación que me ha ayudado a seguir en los momentos más difíciles.

A mis padres: Sonia Montenegro Cardona y Lázaro Alejandro Colín Marín por todo el esfuerzo que realizan día con día, valoro cada paso y sacrificio que dan, y por ello su apoyo incondicional para poder cumplir todos mi objetivos personales y académicos.

A todos: Gracias a ustedes cumplo una meta más en la vida, gracias por todo el amor con el que me han formado mismo que hoy plasmo y se ve reflejado en este trabajo.

Los amo y admiro tanto. Gracias por todo.

A mi hermano: Lázaro Colín Montenegro quién ha sido mi motivación para estudiar Pedagogía, espero que algún día logré todo eso que piensa y quiere para sí mismo.

A mi querido asesor Dr. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra, gracias por todo el apoyo, paciencia, tiempo, conocimientos que me brinda, por todo el corazón y motivación que nos comparte, y por ser no sólo un maestro de conocimientos sino una guía, un faro en el camino y un gran maestro de vida, estaré totalmente agradecida y mi mayor admiración, siempre. ¡GRACIAS!

## ABREVIATURAS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ADN	Ácido desoxirribonucleico
AR	Ajustes Razonables
AFP	Alfa feto Proteína
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
COEIE	Centro de Orientación para la Integración Educativa
CAM	Centros de Atención Múltiple
CECADEE	Centros de Capacitación de Educación Especial para el Trabajo
TIC	Centros de Intervención Temprana
COEC	Centros de Orientación, Evaluación y Canalización
CREE	Centros de Rehabilitación de Educación Especial
DEE	Dirección de Educación Especial
DGEE	Dirección General de Educación Especial
DGOSE	Dirección General De Operación De Servicios EDUCATIVO
DOF	Diario Oficial de la Federación
DF	Distrito Federal
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EE	Educación Especial
EI	Educación Inclusiva
ET	Estimulación Temprana
FISH	Fluorescente in situ Hybridization
IE	Integración Educativa
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OMS	Organización Mundial de la Salud
SD	Síndrome de Down
SSA	Secretaría de Salubridad y Asistencia
SEP	Secretaría de Educación Pública
DIF	Sistema de Desarrollo Integral de la Familia
SEN	Sistema Educativo Nacional
SNC	Sistema Nervioso Central
SSEDF	Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal
AFSEDF	Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
USAER	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO 1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO</b>	5
1.1. La institucionalización de la Educación Especial en México	7
1.2. Inicio y desarrollo de la Integración Educativa en México	20
1.3. El tránsito de la Integración Educativa a la Educación Inclusiva	32
<b>CAPÍTULO 2. CARACTERÍSTICAS DEL SÍNDROME DE DOWN</b>	53
2.1. Historia sobre el estudio del síndrome de Down	55
2.2. Etiología	62
2.3. Tipos de anomalías cromosómicas	66
2.4. Diagnóstico	70
2.5. Tratamiento	76
2.6. Intervención educativa	81
<b>CAPITULO 3. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN PARA APOYAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN</b>	91
3.1. Condiciones para acceder al caso	95
3.2. Las condiciones de desarrollo en las etapas pre, peri y postnatales	103
3.3. Diagnóstico de la discapacidad de Camila	107
3.4. Proceso de escolarización de Camila	109
3.5. Proceso de Intervención Educativa con Camila	114
3.6. Logros académicos con la intervención propuesta y prospectiva del caso de Camila	149
<b>CONCLUSIONES</b>	155
<b>REFERENCIAS</b>	159
<b>ANEXOS</b>	171



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad todos tenemos derecho a la educación, la que se debe dar en igualdad de condiciones y oportunidades sin importar las características y condición. Esto se vio fortalecido desde que a nivel mundial se empezó a promover el modelo de la Integración Educativa (IE) y posteriormente la Educación Inclusiva (EI), en donde se plantea que todo educando tiene pleno derecho a participar en los procesos educativos regulares, buscando, minimizar o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). A la par no debemos olvidar que en nuestro país la Educación Básica es obligatoria, universal, pública, gratuita y laica lo que legítimamente se reconoce y se debe respetar por ley de acuerdo con lo establecido en el artículo 3º constitucional.

Educación que juega un papel fundamental en el desarrollo de todos los niños, ya que ésta implica preparación para transformar una realidad desde los conocimientos, habilidades, valores y capacidades los cuáles se adquieren en cada etapa y a lo largo de la vida, educación que representa una de las vías para que todo educando desarrolle sus potencialidades y competencias académicas, familiares, sociales y laborales.

De esta manera lograr una EI, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) se constituye en un "...principio que defiende la incorporación plena de todas las personas a la comunidad educativa, en particular de aquellas que, por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra condición, permanecen excluidos del sistema educativo" (SEP, 2019, p. 75). En el caso de las personas con discapacidad supone el realizar ajustes razonables y el buscar minimizar o eliminar las BAP que el contexto escolar les pueda generar. La búsqueda es conseguir crear las condiciones, promover los recursos y

comportamientos de la comunidad para que todo educando pueda acceder al currículo regular y participar activamente (SEP, 2019, p. 25) lo que implica la elaboración e implementación de currículos en los diferentes niveles educativos, bajo los principios de interculturalidad, flexibilidad y contextualización, con el objetivo de responder a la diversidad y a las necesidades e intereses del alumnado; a la vez que los objetivos, contenidos, materiales y evaluación estén dirigidos a todos.

En el caso de los niños(as) con Síndrome de Down (SD), esta educación y su inclusión escolar resultan fundamentales, pues su discapacidad intelectual, no se constituye en un impedimento para que pueda lograr los aprendizajes escolares, considerando el hecho de que no pueden seguir el mismo ritmo que los niños regulares se tienen que realizar los ajustes que sean necesarios (tanto en la secuencialidad de los programas como en los grados escolares) según se den sus avances. De ahí que recibir educación en contextos regulares resulta de gran utilidad, porque la escuela proporciona un apoyo importante para el desarrollo de sus potencialidades y competencias, de manera que le permita en un futuro desenvolverse con autonomía.

A pesar de lo que antes se indica, la realidad es que su inclusión educativa en contextos regulares de nuestro país resulta ser limitada, ya que se cree que los niños con SD deben ir a escuelas de Educación Especial (EE), para que estén con niños con su misma condición; error garrafal, pues como indica Vygotski con su categoría de Zona de Desarrollo Próximo, el apoyo de un sujeto más competente es lo que posibilita la adquisición de los nuevos aprendizajes<sup>1</sup> y eso es algo que le brinda la escuela regular a los educandos con SD, además de su inclusión social y eliminación o minimización de las BAP.

---

<sup>1</sup> De manera textual dice Vygotski: "Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos *la zona de desarrollo próximo*. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencia, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más hábil" (2003, p. 133).

Recordemos que, de acuerdo con datos de la Fundación John Langdon Down uno de cada 700 recién nacidos en el mundo presenta SD (Gobierno de México, 2017, párr. 3). De acuerdo con datos preliminares de la Dirección General de Información en Salud durante 2018, en México nacieron 351 niñas y 338 niños (en total 689) con SD (Gobierno de México, 2019, párr. 4). Y dadas las características de su condición suelen presentar limitantes, pero no impedimentos para lograr aprendizajes por lo que la inclusión educativa en centros ordinarios es la forma más adecuada de escolarizar a los niños con SD. Son personas que como indica Ruiz, capaces de aprender, aunque sus limitaciones cognitivas implican diferencias, además de que tienen necesidades muy significativas y permanentes, derivadas de la discapacidad intelectual; lo que no significa dejar de aprovechar sus capacidades. Por ello, los docentes son parte fundamental de la formación de los educandos con esta condición, pues son ellos los que deben realizar los ajustes razonables que sean necesarios y buscar la manera de minimizar o eliminar las BAP (2006, p. 12-15).

De ahí la importancia de lograr que todo educando con SD sea incluido en centros escolares regulares, temática en la que se ubica la presente tesis, cuyo título es *Ajustes Razonables Para Apoyar El Proceso De Inclusión Educativa De Una Niña Con Síndrome De Down: El Caso De Camila*. Trabajo que se dividió en tres capítulos: un primero denominado *De la Educación Especial a la Educación Inclusiva en México*, en el que se realiza una revisión histórica de los modelos de atención educativa a las personas con discapacidad, implicando las políticas internacionales y nacionales que fueron abriendo paso a la intitulación de la Integración Educativa (IE) y de ésta a la Educación Inclusiva (EI); un segundo titulado *Características del Síndrome de Down* en el que se explica los orígenes de su estudio, su etiología, las anomalías cromosómicas, los diagnósticos, los tratamientos a sus problemas de comorbilidad, así como la atención educativa que pueden recibir en y fuera de los contextos escolares; y, finalmente, un tercero que se nombró *El Proceso de Intervención para apoyar la inclusión educativa de un niño con Síndrome de Down*, capítulo que se desarrolla en seis apartados: condiciones para acceder al caso, las condiciones de desarrollo en las etapas pre, peri y

postnatales, diagnóstico y tratamiento del caso, proceso de escolarización del caso, proceso de Intervención Educativa, logros académicos con la intervención propuesta y prospectiva del caso.

Investigación de intervención que me permitió demostrar que la EI es posible, siempre y cuando se desarrollen las modificaciones, así como los apoyos necesarios al educando; asimismo nuestro sistema educativo dote a las escuelas y los educandos de las condiciones necesarias para ello, tal y como se plantea en el DUA. Demostrando que la EI es posible y no sólo una política educativa de papel, en el que se implica un proceso de formación para la vida y una formación moral para la comunidad escolar.

## **CAPÍTULO 1.**

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

Hoy en día la educación debe ser para todos, sin importar las características y condiciones de los alumnos. Proyecto mundial que en nuestro país se ha promovido a través de cambios significativos en la forma de organización y atención escolar de todos los educandos y en específico la de los grupos vulnerables (sobre todo la de las personas con discapacidad). Esto con el fin de ir eliminando cualquier tipo de exclusión, prejuicios y segregación social y educativa en nuestro país.

En el caso de la atención educativa para las personas con discapacidad se vio favorecida a partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en el año de 1970, como la instancia administrativa y normativa dependiente de la SEP de nuestro país. Momento histórico que marcó la institucionalización pública de los servicios de EE en México.

Inicio de los servicios de EE que se dio siguiendo diferentes modelos educativos para la atención y concepción de las personas con discapacidad: un primero llamado *Modelo Rehabilitatorio y Médico-Terapéutico* en el que se consideraba a las personas con discapacidad como “impedidas” o “atípicas”, por ello la necesidad de ofrecerles atención médica y prácticas terapéuticas como medidas compensatorias (SEP-DEE, 2010, p. 87); un segundo, el *Modelo Psicogenético-Pedagógico*, que tomó como fundamento los planteamientos de Jean Piaget<sup>2</sup> para la atención de las personas con discapacidad, al considerar “[...] que los problemas pueden explicarse y resolverse si se entiende cómo se efectúa el desarrollo mental normal [...]” (SEP-DEE, 2010, p. 139), ya que se consideraba que las personas

---

<sup>2</sup> Margarita Gómez Palacios (en ese entonces Directora de la DGEE) alumna de Jean Piaget por lo tanto sostenía como filosofía la teoría psicogenética fundamentada en que los problemas pueden explicarse y resolverse si se entiende como se efectúa el desarrollo mental normal. De manera que el desarrollo infantil se a bordo de manera científica (SEP-DEE, 2010, p. 139).

“atípicas” o “[...] presentaban algún tipo de deficiencia [...] hacía la normalización e integración” (SEP\_DEE, P.119), lo que requería de diseñar metodologías y estrategias para su intervención educativa; un tercer denominado *Modelo de la Integración Educativa* (IE), en el que se concibe a las personas con discapacidad con Necesidades Educativas Especiales (NEE), basado en un proceso de atención en las escuelas de educación regular. Finalmente, el *Modelo de la Educación Inclusiva* (EI), que critica al anterior IE, por ser un modelo que siguió etiquetando a los educandos, lo que generaba en los docentes bajas expectativas en su rendimiento, por lo que sólo se les integraba más no eran incluidos en la totalidad de las actividades escolares; recalando que el problema no estaba en los educandos, sino en las BAP que las instituciones les imponen.

Modelos que se agrupan en tres apartados: un primero denominado *La institucionalización de la Educación Especial en México* que trata sobre el establecimiento y expansión de instituciones para la atención a las personas con discapacidad, lo que sustenta la práctica de la EE en ese momento; un segundo apartado en el que se aborda el *Inicio y desarrollo de la Integración Educativa en México* explicando los hechos y propuestas internacionales y nacionales que sustentan a este modelo de atención educativa de las personas con discapacidad; y, un tercero y último, titulado *El tránsito de la Integración educativa a la Educación Inclusiva* donde se exponen los factores que condujeron a transformar la IE por la Educación Inclusiva (EI).

Institucionalización que sirvió para dar pauta a la creación y caracterización de Modelos educativos con lo que se realizó la práctica de la EE que a continuación se presentan.

## 1.1. La institucionalización de la Educación Especial en México

Recordemos que la institucionalización de la EE se establece durante el sexenio de Echeverría (1970-1976), sexenio en el que el Sistema Educativo Nacional (SEN) tuvo como antecedente el movimiento estudiantil del 68, lo que llevo a que se plantearan que la educación en general debería:

1. [...] reconocer que la obstinación por aumentar los sistemas de enseñanza basados en la estrategia de desarrollo, equivaldría a agudizar la crisis educativa.
2. [promover...] el aspecto cualitativo, en el desarrollo de los sistemas educativos, a través de favorecer las reformas pedagógicas requeridas para adaptar los sistemas de enseñanza a un mundo en evolución; es decir, más eficaces y dinámicas.
3. [Poner...] mayor atención al equilibrio e integración del desarrollo educativo, en el arco de los objetivos y estrategias más vastas de desarrollo.
4. [reforzar...] cada una de las estrategias nacionales en el marco de una estrategia internacional (SEP-DEE, 2010, p. 77).

Periodo en el que en México se vivía un *boom* de críticas por los sucesos del movimiento del 68 y la repercusión que tuvo la inflación mundial en el país, a tal grado que la nación atravesaba una crisis económica que llevó a la devaluación del peso mexicano y el desempleo. Una situación que provocó que muchos niños dejaran de asistir (sobre todo de los sectores más pobres) a la escuela ante la necesidad de trabajar y contribuir al ingreso familiar. Lo que no se pudo resolver con la estrategia económica promovida en los 70 para el desarrollo estabilizador de la economía del país, manteniendo la crisis social, la pobreza y las diferencias económicas entre la ciudad y el campo (Carranza, 2008, p. 83). Punto de partida en el que se reconoció: "...qué la realidad social y la expansión del sistema educativo mexicano [habían...] sido insuficientes para ofrecer igualdad de oportunidades..." (Carranza, 2008, p. 76).

Condiciones que se vivían en México y que representaron un reto para la educación, con la que se: "[Buscaba lograr...] un orden social más justo, en donde los grupos

sociales y más vulnerables, tuvieran igualdad de oportunidades para lograr mayores niveles de bienestar” (Morales. En: Latapí, 1998, p. 155). Lo que llevó a tener como estrategia la modernización educativa<sup>3</sup>.

Impulsando un “Proyecto Modernizador” a partir del 29 de noviembre de 1973 con la promulgación de la Ley Federal de Educación, en la que quedó establecido que: “...los servicios de educación debían extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales” (Morales. En: Latapí, 1998, p. 155); una supuesta solución para la pobreza y la desigualdad social en el país. Lo que llevó a que se estableciera como estrategia la Reforma Educativa de 1970 a 1976, en una búsqueda por lograr:

La ampliación cuantitativa del sistema y una reorientación cualitativa del proceso de educación. Al mismo tiempo [encontrar...] los medios para satisfacer una demanda en aumento y partir de una visión estructural orientada hacia objetivos renovados. [La búsqueda no era...] sólo formar un mayor número de profesionales, sino proporcionar conocimientos útiles para preparar hombres comprometidos con la sociedad (González, 2018, p. 107).

Para ello, las propuestas del gobierno de Echeverría fueron: atender prioritariamente a grupos marginados, impulsar y reglamentar la educación extraescolar, proponer nuevos planes y programas de educación básica; renovar los libros de texto gratuitos y actualización del magisterio. Asimismo, se inició una reestructuración de la SEP, que trajo como consecuencia la creación de cuatro subsecretarías: la de Educación Primaria y Normal, la de Educación Media y Técnica y Superior, la de Cultura Popular y Educación Extraescolar y la de Planeación y Evaluación Educativa (Carranza, 2008, pp. 77-82).

Reorganización del sistema educativo con la que se tuvieron los siguientes logros:

---

<sup>3</sup> “El crecimiento de la oferta educativa se combinó con una vía que se denominó vía modernizadora, para dar cuenta de la creación de nuevas modalidades educativas pues se trata de instituciones con nuevos objetivos, formas de organización, estrategias, planes, programas y formas de estudio. De manera que dichas instituciones atiendan los avances de la revolución científico-técnica, la duración de los programas” (González, 2018, pp. 102-106).



1. La matrícula total del sistema educativo crece en 41.7% durante el sexenio, lo que representa 7% del promedio anual.
2. Se reestructura la SEP en particular se crean las áreas de planeación y evaluación.
3. La creación de diversos organismos que permitieron innovar y mejorar la educación nacional. Como es el caso del CONAFE.
4. La actualización y enriquecimiento de marco legal de la educación, donde destaca la nueva reglamentación del artículo tercero.
5. La promulgación de la Ley Nacional de Educación para adultos.
6. La introducción de nuevas modalidades de Educación media Superior como el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos.
7. Las acciones para modernizar el SEN tales como las estadísticas continuas.  
(Carranza, 2008, p. 84).

Estos logros mencionados con anterioridad impactaron en la EE, al quedar establecido en el Proyecto Modernizador que: "...el sistema educativo nacional comprende, además, la educación especial a la de cualquier otro tipo de modalidad, que se imparta de acuerdo con sus necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran" (Morales. En: Latapí, 1998, p. 158).

Sexenio en el que la EE se consolida como un servicio oficial con la creación de la DGEE el 18 de diciembre del año de 1970, institución que tiene como objetivo: "...organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos y la formación de maestros especialistas" (Morales. En: Latapí, 1998, p. 154).

Como instancia de la SEP la DGEE implemento el *Modelo Rehabilitatorio y Médico-Terapéutico*:

Modelo de atención de esta década, basado en un diagnóstico posibilita la rehabilitación concentrada en el sujeto como 'paciente' [requiriendo...] una intervención individualizada, de manera que la rehabilitación compensara la 'atipicidad' a través del

desarrollo de las capacidades y modificar la conducta de los sujetos para enfrentarse a los desafíos de la vida (SEP-DEE, 2010, p.98)

Dejando atrás la idea religiosa y benefactora para el cuidado de los discapacitados, para concebirlos como atípicos que debían recibir tratamientos y cierta atención educativa la cual se caracterizó:

- a. [Tener..] como base una perspectiva individualista.
- b. [Privilegiar...] la existencia de ambientes específicos en escuelas especiales.
- c. [Intervenir...] de manera centrada exclusivamente en las características del niño, a través de la diferenciación de las deficiencias a través de la rehabilitación.
- d. Formar hábitos, aptitudes, capacidades, conocimientos, destrezas y habilidades en el sujeto atípico, para hacer que el individuo se convierta en un agente de desenvolvimiento evitando su injusta segregación
- e. Respetar los derechos de los sujetos atípicos como los de cualquier otro individuo.
- f. Propiciar en el grupo social nacional un cambio en la mentalidad, para aceptar al atípico y con ello logre integrarse con sus derechos.
- g. Proporcionar al atípico una educación integral a través de todo el proceso educativo para adaptarse a la vida cotidiana.
- h. Proporcionar estimulación perceptual y psicomotricidad para preparar física y mentalmente al atípico, en el aprovechamiento de los recursos y así ayudarle en sus limitaciones.
- i. Impartir educación especial en forma objetiva, concreta y funcional.
- j. Proporcionar la adquisición de una técnica de trabajo a través de estimular las aptitudes necesarias, para que pueda más tarde participar en un oficio (SEP-DEE, 2010, pp. 98 y 99).

Dicho modelo de atención para las personas “atípicas”, implicó que la EE se conceptualizará: “...como un proceso de formación apoyado en la pedagogía especial coordinada con métodos y técnicas adecuadas para propiciar el desarrollo máximo del ser y su integración al medio de forma productiva” (SEP-DEE, 2010, p. 99). Dirección que quedó bajo el mando de Odalmira Mayagoitia, quien buscó establecer los mecanismos necesarios para brindar atención médica y rehabilitadora a los niños

y jóvenes “atípicos”<sup>4</sup>: “...en instituciones de EE, [atención que estaba dirigida a...] personas con problemas de audición y lenguaje, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del sistema musculo esquelético, niños con problema de aprendizaje o cualquier otro tipo de inadaptación escolar y social” (SEP, 2010, p. 83). Con la finalidad de lograr que fueran personas útiles a la sociedad y sus familias

Titular que buscó expandir los servicios de EE a todos los estados del territorio del país, con la creación de nuevas instituciones y servicios educativos que, en conjunto con las autoridades estatales, municipales y la SEP, garantizarían la atención a las personas “atípicas”, agrupando a los alumnos de manera homogénea formando dos tipos de alumnos: los que reciben educación especial y los que solo reciben educación.

La gestión de Odalmira Mayagoitia culminó en 1976. Año en el que fue nombrada titular de la DGEE Guadalupe Méndez Gracida, quien impulsó la atención de los niños y jóvenes “atípicos” bajo el fundamento de ofrecer atención educativa y rehabilitadora con dignidad y respeto, basada en la optimización del proceso de aprendizaje (SEP-DEE, 2010, p. 88). Para ello se establecieron las siguientes acciones:

1. Sensibilizar a la población hacia un respeto de dignidad personal y los derechos de los sujetos de educación especial;
2. Procurar al sujeto que presente alteraciones físicas, psíquicas y/o sociales que interfieran en su proceso de aprendizaje, desarrollo de su personalidad y adaptación a la vida;
3. Basar el plan de Educación Especial en el diagnóstico y acciones de equipo multiprofesional;
4. Comprometer a que la familia se involucre directamente en el plan educativo;
5. Fomentar la investigación;
6. Trabajar en coordinación con organismos nacionales e internacionales que desarrollen actividades afines (SEP-DEE, 2010, p. 88).

---

<sup>4</sup> La Mtra. Mayagoitia definía al “atípico” como: “...el individuo que en sus procesos de crecimiento, maduración y desarrollo sufría de alteraciones o limitaciones que obstaculizaban dichos procesos y/o su adaptación social” (SEP-DEE, 2010, p. 83).

Asimismo, durante su gestión hasta el año de 1978, promovió una supervisión permanente en todos los servicios educativos de EE, para verificar que los servicios de la DGEE operaran de manera correcta, mismos que se fueron creados durante la década, tales como:

Los Centros de Capacitación de Educación Especial para el Trabajo (CECADEE), destinados a atender a adolescentes “atípicos” de los 14 a los 20 años, otorgándoles una formación vocacional y una ocupación para que pudieran ser autosuficientes para la vida, independientemente de sus limitaciones y dificultades físicas, sensoriales o mentales. dentro de sus limitaciones de su condición. Centros que impartían talleres según el sexo. En el caso de los varones, panadería, artesanía, fotografía, jardinería, carpintería, herrería, zapatería, imprenta y mecánica automotriz; y en el caso de las mujeres manualidades, economía doméstica, manufactura de juguetes, corte y confección, cultura de belleza y artesanía (SEP-DEE, 2010, p. 102).

Periodo en el que también se formaron los llamados *Grupos Integrados*, como una alternativa para atender a niños con problemas de aprendizaje (denominados “retardados pedagógicos”) y con ello lograr su continuidad escolar; es decir, se buscaba “...dar atención a las carencias de los alumnos reprobados” (SEP-DEE, 2010, p. 103). Grupos que se integraban con 20 a 25 niños para recibir atención educativa especializada de acuerdo con sus problemas de aprendizaje.

Asimismo, a finales de la década de los 70 se crearon los *Centros Psicopedagógicos*, para atender a los alumnos de segundo y sexto grado con problemas de aprendizaje, conducta, adaptación y lenguaje (SEP-DEE, 2010, p. 106). Atención que se ofrecía de manera multidisciplinar (médicos, docentes especialistas, psicólogos y trabajadores sociales), que elaboraría un diagnóstico individual y un plan de atención y tratamiento educativo.

Para el año de 1974 la SEP a través de la DGEE y en colaboración con la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF por sus siglas), debido a la alta demanda educativa y de rehabilitación de los niños sordos, ciegos y deficientes mentales, crearon los *Centros de Rehabilitación de Educación Especial* (CREE) en todo el país, con el objetivo de ofrecer: educación, terapia física, ocupacional y de lenguaje; además de realizarles estudios electroencefalográficos, oftalmológicos y audiológicos (SEP-DEE, 2010, p. 107).

De ahí que en la década de los 70 la EE estuvo caracterizada principalmente por la expansión y creación de servicios e instituciones educativas en todo el país, en una búsqueda por brindar atención a niños “atípicos” de seis meses a 15 años, buscando promover: “[Su...] desarrollo integral a través de un proceso educativo y rehabilitatorio” (SEP-DEE, 2010, p. 100); ofreciendo un tratamiento multidisciplinario (médico, psicológico, de trabajo social y de especialistas).

Creación de servicios de EE y la DGEE que, en suma, consolidaron la Institucionalización<sup>5</sup> de la EE en México, ello representó un avance significativo para la atención de menores con discapacidad, pues para el año de 1976 ya había 256 escuelas de distintas especialidades en toda la república (Morales. En: Latapí, 1998, p. 158-159).

*Modelo Rehabilitatorio y Médico Terapéutico* de la EE que a mediados del sexenio de López Portillo (1976-1982), inicia su proceso de transformación al *Modelo Psicogenético Pedagógico*, con el nombramiento de Fernando Solana como titular de la SEP en el año de 1977 y el nombramiento de Margarita Gómez Palacios. Año en el que se modificó el Reglamento Interior de la SEP y, a su vez, el de la DGEE, con la finalidad de atender los acuerdos establecidos con la UNESCO para ofrecer una Educación para Todos (Carranza, 2008, p. 88).

---

<sup>5</sup> De acuerdo con Fernández la institucionalización se constituye en: “[...] un objeto de vinculación y representación [...], además, que existen dos conceptos relevantes: el de objeto que remite a la teoría de vínculo, y el de espacio [...] en su triple continente, extensión, sitio y transcurso del tiempo” (En: Torres, 2006, p. 1108).

Sexenio en el que se elaboró el “Plan Nacional de Educación”, el que se elaboró con base en: “[...] un análisis cuantitativo y cualitativo de la situación educativa [del...] país, con la finalidad de saber cuántos alumnos asistían a las escuelas de educación primaria” (Carranza, 2008, p. 88). Dicho plan respondía a los siguientes objetivos:

1. Ofrecer la educación básica a toda la población; particularmente a la que se encuentra en edad escolar, consistía en procurar a los ciudadanos analfabetas.
2. Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienestar y servicio social.
3. Elevar la calidad de la educación; con mejores programas y planes de estudio, contenidos, métodos adecuados, material didáctico, y maestros capacitados.
4. Mejorar la atmosfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte.
5. Aumentar la eficiencia del sistema educativo (Carranza, 2008, pp. 89 y 90).

Un año después, para febrero de 1978, en el Diario Oficial de la Federación (DOF) se publicó el *Reglamento de Prevención de Invalidez y Rehabilitación de Inválidos*, en el que se ratifica las tareas que venía realizando la DGEE, al indicar que:

[Es función de la DGEE...] la atención de niños y jóvenes atípicos, además de organizar, operar y supervisar las clínicas psicopedagógicas, de la conducta, la ortolalia, y otras especialidades; de impartir orientaciones a los padres de los educandos de acuerdo a los programas educativos de las institución; así como llevar a cabo las investigaciones para el proceso y desarrollo y la superación de las tareas de la educación especial; preparar a maestros especialistas y desarrollar tareas de divulgación y sensibilización (SEP-DEE, 2010, p. 89).

Es Margarita Gómez Palacio (titular de la DGEE) quien promueve, en el año de 1978, el cambio del *Modelo Rehabilitatorio y Médico Terapéutico* al *Modelo Psicogenético Pedagógico* lo que representaría la base para la atención de las personas con discapacidad en los servicios de EE. (SEP-DEE, 2010, p.124). Momento que implicó concebir la educación de las personas con discapacidad de una manera diferente; a la vez que la DGEE iniciara como estrategia de trabajo el

realizar estudios para la detección y atención de las “atipicidades”, con la finalidad de favorecer su desarrollo (SEP-DEE, 2010, pp. 91-92).

Para el año de 1982 durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) se elabora el “Plan Nacional de Desarrollo”, con la finalidad de fortalecer un país en pleno crecimiento, sin embargo a finales de 1982 éste enfrentó un problemas, conflictos sociales, políticos y económicos los cuales tuvieron como consecuencia una crisis económica en el país, lo que se continuó a lo largo de toda la década, por la caída de los precios del petróleo, las exigencias impuestas por el pago puntual de la deuda externa, agravada por la sacudida de los mercados y la inflación. En esas condiciones el SEN interrumpió sus tendencias expansivas de las décadas anteriores debido a ese contexto que estaba viviendo nuestro país. Condiciones a las que buscaba responde dicho Plan y que tuvo los siguientes objetivos:

1. Elevar la calidad de la educación en todos los niveles en tres aspectos: a) docentes, que implicaba introducir el bachillerato como requisito para entrar a la normal, b) en programas y contenidos educativos y c) en métodos y técnicas que elevaran el aprovechamiento de los alumnos y la opción terminal.
2. Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos, en los cuales estaba [...] ampliar la oferta de educación especial e introducir un programa de becas para apoyar el acceso de los grupos menos favorecidos a los distintos tipos de educación.
3. Introducir nuevos modelos de educación vinculados con los requerimientos del sistema productivo, impulsar la educación tecnológica, incrementar los sistemas de capacitación en y para el trabajo y establecer un sistema de orientación vocacional.
4. Regionalizar y descentralizar la educación básica.
5. Mejorar y ampliar los servicios de educación física, deportes y recreación (Carranza, 2008, pp. 101-102).

Es así que para el año de 1984 con la finalidad de cumplir los objetivos anteriores se elaboró el *Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte* con los siguientes objetivos:

1. Elevar la calidad de la educación en todos sus niveles;
2. Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso social a los servicios educativos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos;
3. Vincular la educación con los requerimientos que plantea el desarrollo nacional;
4. Descentralizar la educación básica y normal y desconcentrar la educación superior, la cultura y la investigación;
5. Mejorar y ampliar los servicios de educación física, deporte y recreación; y
6. Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo; (SEGOB, 1984, párr. 10).

Por su parte Gómez Palacios titular de la DGEE, desde su visión psicogenética producto de su formación con Jean Piaget, llevó a un incremento en investigaciones y estudios del desarrollo psicológico del niño desde una visión constructivista. Enfoque teórico en el que se plantea que:

...el pensamiento, el aprendizaje y en general los procesos psicológicos como fenómenos que se encuentran en la mente de las personas. En la mente de los alumnos se encuentran almacenadas sus representaciones, esquemas, o modelos mentales del mundo físico y social, de manera que el aprendizaje consiste, en relacionar las informaciones o experiencias nuevas con las representaciones ya existentes, lo cual puede dar lugar, bajo determinadas circunstancias, a un proceso interno de revisión y modificación de estas representaciones, o a la construcción de nuevas mediante la reorganización y diferenciación interna de las representaciones ya existentes (Coll, 1996, p.161).

Ante esta realidad, la teoría psicogenética conformó el campo del pensamiento de la DGEE a lo largo de toda la década de los 80, para el entendimiento y atención de los problemas de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, así como los sustentos para la elaboración y construcción de nuevas técnicas y estrategias de atención. *Modelo Psicogenético Pedagógico (1980-1990)*, en él se reconoció: "...de manera científica el desarrollo infantil, los aprendizajes específicos con conocimientos derivados de ciencias como la psicolingüística genética y su aplicación a la génesis del aprendizaje" (SEP, 2010, p. 140). Esfuerzos educativos en los que se dio gran



valor a los factores sociales como parte de las condiciones de desarrollo de las estructuras mentales de los educandos, ya que: "...todo aquello que un niño puede aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo" (Piaget. En: Carretero, 1997, p. 29).

Este Modelo cuestionaba la educación tradicional, ya que el profesor debe estimular los procesos de descubrimiento y actividad mental en el alumno y no la transmisión o exposición de conocimientos, sobre todo cuando se trata de personas con discapacidad. Para ello las acciones educativas por parte de las instituciones de EE debían estar dirigidas a:

- a) Elaborar y ejecutar planes de acción;
- b) Promover el suministro y financiamiento para el buen funcionamiento de las organizaciones de los impedidos;
- c) Organizar una campaña de información sobre los impedidos como miembros iguales de la sociedad;
- d) Apoyar las actividades culturales como medio de sensibilización;
- e) Examinar, actualizar las leyes en relación con las normas internacionales;
- f) Considerar la incorporación de los derechos de los impedidos;
- g) Ampliar los servicios y beneficios de los impedidos y sus familias;
- h) Proporcionar capacitación al personal;
- i) Apoyar la investigación sobre las necesidades particulares de los impedidos (SEP-DEE, 2010, p. 123).

Acciones que repercutieron en las funciones de la DGEE durante la segunda mitad de la década los 80, lo que además llevó a que se dejará de utilizar el concepto de "atípicos" y denominarlos como: "...niños con dificultad [o...] niños, jóvenes o personas con requerimientos de educación especial" (SEP, 2010, p. 129).

Década de los 80 en la que en México se: "...despertó el interés por el estudio y atención a los [educandos...] que llegaban a manifestar un promedio mayor de inteligencia o con habilidades sobresalientes" (SEP-DEE, 2010, p. 127), lo que llevó a introducir el concepto de niños y jóvenes con Capacidades y Aptitudes

Sobresalientes y dejar de centrar la atención educativa en las personas con requerimientos de EE (Morales. En: Latapí, 1998, p. 159).

DGEE que para el año de 1988 el titular Salvador Valdés asume la responsabilidad de la DGEE (SEP-DEE, 2010, p. 145), momento en el que los servicios de EE se agruparon según el tipo de atención que se ofrecía a los alumnos, quedando del siguiente modo:

- Los Centros de Intervención Temprana (TIC), en los que se recibían menores desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad, que presentaran dificultades en su desarrollo físico, intelectual y emocional [...].
- Las Escuelas de Educación Especial, se constituyeron como centros especializados en la atención de alumnos con una misma “atipicidad” o “deficiencia”, con un horario similar al de las escuelas regulares en los turnos matutino y vespertino. [...] de esta forma se constituyeron las escuelas para la atención de la deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos de audición e impedimentos motores.
- Los Centros de Capacitación de Educación Especial, para el trabajo (CECADEE), fueron considerados como el último espacio de formación para los deficientes mentales. Éstos contaban con talleres donde los jóvenes se capacitaban durante dos o tres años en uno o varios oficios que les permitieran incorporarse a un centro de trabajo [...]; estos talleres incluían: panadería, carpintería, repostería, cocina, herrería y costura.
- Las Industrias Protegidas eran el complemento para los CECADEE, ya que eran centros de trabajo con un sistema de control y seguridad para incorporar a los jóvenes que por sus limitaciones se dificultara su participación laborar en condiciones regulares [...] (SEP-DEE, 2010, pp. 147-157).

A su vez los servicios de EE incluyeron apoyo escolar a educandos que asistían a escuela regulares y requirieran de atención transitoria o complementaria por problemas de aprendizaje, lenguaje o trastornos de conducta:

[...] estas instituciones eran: los Grupos Integrados A y B [orientados...] a resolver problemáticas de diferente índole (académica y psíquica) e intensidad que presentaran los alumnos. Por un lado, en los Grupos Integrados “A”, se brindaban apoyos a la población infantil que reprobara el primer año de educación primaria en las escuelas para niños “normales”, [...]. Por otro lado, los Grupos Integrados “B” tenían por objetivo

ofrecer apoyos a aquellos alumnos que bajo los resultados de la prueba antes indicadas mostraran un perfil inferior al requerido para cursar la educación primaria (SEP-DEE, 2010, p.157).

A su vez estaban los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) cuya función central era “[...] recibir las demandas de atención de las escuelas primarias, realizar diagnósticos y evaluaciones, para poder canalizar a los alumnos a los servicios que más convinieran” (SEP-DEE, 2010, p. 162); Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), “[...] que tenían la responsabilidad de evaluar a los niños para determinar si era posible su integración a las escuelas ‘normales’” (SEP-DEE, 2010, p. 162); y finalmente los Centros Psicopedagógicos que ofrecían atención educativa a niños con problemas de lenguaje o aprendizaje que estaban cursando del 2° al 6° “[...] de educación primaria; en estos centros se les diagnosticaba y en caso de requerir terapia asistían dos o tres veces por semana en sesiones individuales o grupales, mientras continuaban con sus estudios en la escuela para niños ‘normales’” ) (SEP-DEE, 2010, p. 159-160).

Mismos servicios que se presentan en la siguiente tabla en correspondencia al área de atención:

Si bien durante estos años, el proceso de expansión de los servicios de EE representó un gran distintivo para la DGEE, mostrando un interés por la atención a las personas con discapacidad por parte del gobierno. Es a inicios de la década de los 90, que se empezó a gestar un proceso de cambio en el SEN, que impactaría la estructura de la DGEE y la forma de organización de los servicios bajo su administración. Sobre todo, producto de la participación de México en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* celebrada en marzo de 1990 en la ciudad de Jomtien, en Tailandia.

## 1.2. Inicio y desarrollo de la Integración Educativa: su institucionalización en México

Se puede decir que la IE tiene como punto de partida el principio de *normalización* que el danés Bank-Mikelsen elaboró a finales de la década de los 50, como director del Servicio Danés para el Retraso Mental. Principio que para el año 1959 establecía: “La posibilidad de que los deficientes mentales [llevaran...] una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Parra, 2010, p. 76).

Diez años después, en 1969, el director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados Bengt Nirje, amplió el sentido del principio de normalización, indicando que éste implica: “Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad” (Parra, 2010, p. 76), en una búsqueda por: “...llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas diariamente” (García *et al.*, 2000, pp. 29-30). En este sentido el principio de normalización se convirtió en fundamento para que los discapacitados puedan tener una vida tan común como todas las personas.

Posteriormente este principio fue difundido por Wolf Wolfensberger, en Canadá, con la idea de utilizar todos los: “...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” (García *et al.*, 2000, p. 29). Pues como plantean Marchesi y Martin:

- Las deficiencias, que eran consideradas y estudiadas como algo propio de la persona o del alumno, empezaron a relacionarse con el medio social, cultural y familiar del que forman parte.
- La corriente normalizadora cuestiona la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial. El lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser, en la medida de lo posible, la escuela regular.

- En consecuencia, también se refutan los resultados de las escuelas de educación especial, dada la dificultad de integración social de los egresados.
- Empezó a reconocerse la gran diversidad del alumnado que asistía a las escuelas regulares.
- Se admitió que el mayor índice del fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, lo cual significó reconocer que los responsables de los problemas no eran solo los alumnos.
- Se desarrolló una sensibilidad social ante la normalización y, de manera específica, ante la normalización en la educación (integración educativa) (En: García *et al.*, 2000, p. 30).

Más de una década después, para 1974, Mary Warnock fue nombrada presidenta de la Comisión Británica de Investigación sobre Educación Especial y tuvo como encomienda del Secretario de Educación del Reino Unido el analizar la prestación educativa en favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales, lo que derivó en la publicación del llamado *Informe Warnock* en el año de 1978 (Warnock, 1987, p. 45), en el que se retoma el principio de normalización, para promover como estrategia de trabajo el *Modelo de Integración Educativa*, un hito decisivo en los conceptos y en los programas dirigidos a niños con discapacidad, para eliminar las etiquetas discriminatorias y:

...adoptar el término *Necesidades Educativas Especiales*, lo cual significó el principio del camino hacia la integración de las personas “deficientes”. [A la vez que se rechazaba...] la existencia de dos grupos diferentes de niños, “los deficientes” y los “no deficientes”, bajo la premisa de que podía necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar (SEP-DEE, 2010, p. 81).

De esta manera el principio de normalización se constituyó en la pauta de cambio de los sistemas educativos, teniendo como estrategia para el trabajo escolar la IE y reconociendo que los niños independientemente de sus características y condiciones pueden presentar de manera permanente o temporal NEE, lo que se puede resolver siguiendo un “...conjunto de medidas educativas, de recursos materiales y humanos, que deben ofrecerse a todos los alumnos para que éstos

alcancen sus objetivos académicos y personales en los centros” (SEP-DEE, 2010, p. 173). Pues de acuerdo con Warnock:

...los niños con necesidades educativas especiales [son aquellos...] que necesitaran una ayuda adecuada a sus problemas educativos ya fuera de carácter temporal o permanente [y...] puede tomar formas muy diferentes. Puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al currículum, a través, por ejemplo, de equipos especiales o técnicas especiales de enseñanza; o necesidad de modificar el currículum, o puede haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación (1987, p. 3).

Informe Warnock que retomó como fundamento a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), para la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, evento magno que se celebró del 5 al 9 de marzo de 1990 en la ciudad de Jomtien, Tailandia y en el que a nivel mundial se acordó: “...ofrecer enseñanza primaria universal en todos los países integrantes, mejorar la calidad de la educación básica y proporcionar los medios y la ayuda pertinentes para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para los grupos relegados” (UNESCO, 1990, p. 3); para tratar de solucionar las NEE de todo niño y ofrecer a las nuevas generaciones una visión ampliada de la educación en general y sobre todo de la educación básica (UNESCO, 1990, p. 8). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, en la que se buscó lograr que:

...todos los niños, jóvenes y adultos para que puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo; [...] proteger los derechos humanos; [...] la trasmisión de valores culturales y morales comunes y la educación básica como la base para un aprendizaje y desarrollo humano permanente tales como: igualdad y justicia; equidad, empatía y consideración, paz, valoración de la diferencia y ciudadanía democrática activa (UNESCO, 1990, p. 4).

Educación que debe ser para todos sin importar el género, edad, posición económica, cultura, religión, origen y discapacidad; para lograr los siguientes objetivos:

1. Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos;
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto de educación considerado "básico") y terminación de la misma, hacia el año 2000;
3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de catorce años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios;
4. Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización;
5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del en la salud, el empleo y la productividad;
6. Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación incluidos los medios de información modernos, y la acción social evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta (UNESCO, 1990, pp. 19-20).

Objetivos que llevarían a reconocer que:"[...] la educación que hoy se imparte [tiene...] graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos" (UNESCO, 1990, p. 8), de esta manera en dicha Declaración, en su artículo 3º, dejó establecido que el acceso a la educación debe ser universal y con equidad, a partir de:

1. Aumentar los servicios Educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. [Lograr...] que la educación básica resulte equitativa debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel de aprendizaje aceptable.
3. Garantizar el acceso y la calidad de la educación.
4. Suprimir las discriminaciones y modificar las desigualdades.
5. [Atender...] necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a personas, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 10).

Marco de Acción que sirvió para establecer las directrices de los planes de acción de los países miembro de la UNESCO y lograr promover el desarrollo de una educación básica para todos, centrando sus acciones en:

- a) Alcanzar un nivel satisfactorio de calidad e idoneidad de la enseñanza primaria,
- b) [Universalizar...] la educación primaria en los países económicamente más pobres,
- c) [Programar...] programas concebidos para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico de grupos desasistidos, jóvenes no escolarizados y adultos con poco o ningún acceso a la educación básica [...].
- d) [Elaborar...] programas para los impedidos.
- e) [Diseñar...] programas de educación para mujeres y niñas.
- f) [Confeccionar...] programas de educación para refugiados,
- g) [Elaborar...] programas de educación básica de toda clase en países con alto índice de analfabetismo (UNESCO, 1990, p. 37).

Producto de la participación de México en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y lo establecido en el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, a principios de la década de los 90, México se sumó a los esfuerzos del movimiento internacional para la IE, a través del *Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural* (CAB, 1980), con el objetivo de fortalecer los procesos de integración, la configuración y desarrollo de un espacio cultural común. Estrategia con la que se buscó instituir el principio de normalización y la integración como un esfuerzo para generar las condiciones que



permitieran que todo niño aprendiera de acuerdo con sus características y potencialidades en una escuela regular (García *et al.*, 2000, p. 41).

Década de los noventa en la que la EE se reorientó tomando como punto de partida: “El reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades” (SEP, 2006, p. 10), para atender las NEE que todo niño puede tener, cuando:

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

Para el año de 1992, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1990-1994), se modificó la organización y administración del SEN, lo que se da con la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Acuerdo se estableció entre la SEP, los gobiernos de las entidades federativas del país y las autoridades del SNTE, con el objetivo de:

Extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial (SEGOB, 1992, p. 4).

Acuerdo en el que la educación básica y normal del Distrito Federal (DF) permaneció bajo el control de la administración educativa federal, con el pretexto de no desestabilizar las tres secciones más numerosas del SNTE, las cuales agrupan al personal docente y no docente de la SEP en la capital del país. De modo en el DF la administración del sistema educativo quedó organizada en los siguientes términos:

[En un primer momento se creó...] la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), a la cual se le encomendó la responsabilidad de administrar los servicios de educación básica y normal que permanecieron bajo la dependencia del gobierno federal en la capital de la República [...]. De esa manera, los servicios de 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. La SSEDF se integró con seis direcciones generales: Planeación, Operación, Administración, Educación Normal, Extensión Educativa y Servicios Educativos de Iztapalapa (Arnaut, 2008, p. 148).

A su vez que se promulga la Ley General de Educación, la que en su artículo 41<sup>o</sup> establecía que:

La educación especial estará destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellas aptitudes sobresalientes. Procurando atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciara su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración esta educación procurara la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva (SEP, 1993, p. 48).

Cambios que llevaron a que los servicios de EE pasaran a ser una instancia de apoyo para los planteles de Educación Básica regular, con la encomienda de elaborar con los docentes regulares las adecuaciones curriculares<sup>6</sup> que fueran necesarias para atender las NEE de todos los alumnos (fueran temporales o permanentes) y, con ello, lograr su autonomía en la convivencia escolar, familiar, social y productiva (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2008, p. 2). A su vez, en el 39<sup>o</sup> de esta misma Ley quedó establecido que:

---

<sup>6</sup> "Las adecuaciones curriculares son modificaciones de los distintos elementos del currículo, que se realizan, desde la programación de objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios, y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales" (Blanco *et al.*, 1996, p. 26).

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 impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades (SEP, 1993, p. 48).

Federalización de la Educación Básica que llevó a que la DGEE pasara a ser *Dirección de Educación Especial (DEE)*, que se encontraba bajo la gestión de Eliseo Guajardo Ramos, para que se organizaran de la siguiente manera:

- *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.
- *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. Se propuso a dichas unidades como la como la institución técnico-administrativa que propicie los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con NEE en la escuela regular
- *Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COEIE): se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP),* destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.
- *Se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP):* en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños (SEP, 2006, pp. 8-9).

Proceso de cambio que para en el año 1994 se dio acompañado por la *Conferencia Mundial Sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, celebrada en la ciudad de Salamanca, España y de la que derivó la llamada *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. “Herramienta” política con la que se consolidó el principio de normalización y la IE como estrategia de trabajo, para:

[...] promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales [...] las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan la medida más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1995, p. 3-10).

Declaración en la que quedó establecido que en los países miembros:

- todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y a alcanzar un nivel adecuado de conocimientos ya que:
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes,
- los sistemas educativos deben ser diseñados de cómo se tomen en cuenta las NEE de las personas, para que tengan acceso a las escuelas regulares, que deben integrar una pedagogía centrada en cada niño que satisfaga sus necesidades,
- flexibilidad en el programa de estudios, los cuales deberán adaptarse a las necesidades de los niños y de esta manera ofrecer opciones curriculares de acuerdo a cada discapacidad,
- con el fin de construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos, según lo establecido en la declaración (UNESCO, 1995, pp. 5-7).

Acuerdos establecidos en la Declaración de Salamanca que se dieron como consenso mundial y con el apoyo de organizaciones como: "...UNESCO, el UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial: a defender el enfoque de educación integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales" (UNESCO, 1994, p. 9).

Solo un año después, en 1995, en México se formuló el *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*, con la finalidad de "...garantizar la dignidad, integración social de las personas con

discapacidad [...] para brindarles oportunidades de desarrollo” (SEP-DEE, 2010, p. 185).

En ese mismo año (1995), en la ciudad de Copenhague se llevó a cabo la *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social*, en la que se estableció que los países miembros de la ONU debían de consolidar las condiciones educativas igualitarias para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en ambientes integrados, considerando sus diferencias individuales (SEP-DEE, 2010, p. 177).

Modelo educativo que en el caso de México, se planteó con la necesidad de capacitar a los directivos y docentes, como vía para la consolidación de la IE en nuestro país, lo que llevó a que en el año de 1996 se pusiera en marcha:

...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 República. Un proyecto que se encamina a aportar los elementos teóricos y prácticos, mediante un programa permanente de actualización, para ayudar a los maestros y al personal de educación especial a subsanar las insuficiencias de la práctica educativa para la atención de los niños integrados en las escuelas regulares, además de ofrecer elementos para sensibilizar a los padres de familia, orientar y asesorar a los directivos, maestros de escuelas regulares y al personal de educación especial, evaluar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales y realizar el seguimiento de su experiencia de escolarización en cada escuela involucrada con el proyecto. Se puede asegurar que este proyecto define 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, Álvarez y Escalante; 2007, p. 9).

Año en el que se publicara el *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: La educación encierra un tesoro*, de Jacques Delors, en el que se proponían seis “tensiones” por superarse:

1. La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.
2. La tensión entre tradición y modernidad pertenece a la misma problemática: adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico.
3. La tensión entre el largo plazo y el corto plazo: tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en que la plétora de informaciones y emociones fugaces conduce incesantemente a una concentración en los problemas inmediatos. Las opiniones piden respuestas y soluciones rápidas, mientras que muchos de los problemas encontrados necesitan una estrategia paciente, concertada y negociada de reforma. Tal es precisamente el caso de las políticas educativas.
4. La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. Cuestión clásica, planteada desde comienzo del siglo XX a las políticas económicas y sociales y a las políticas educativas; cuestión resuelta a veces, pero nunca en forma duradera.
5. La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. La Comisión no resistió a la tentación de añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo. Los programas de estudios están cada vez más recargados. Por tanto, será necesario escoger, en una clara estrategia de reforma, pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.
6. Por último, la tensión entre lo espiritual y lo material, que también es una constatación eterna. El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores morales (1996, pp. 10-11).

Sus planteamientos centrales enfatizan que el aprendizaje es un continuo incesante y enriquecedor de la interacción del ser humano con su entorno y sus iguales, obligando al docente a involucrarse en una tarea donde el resultado no sólo radica en el aprendizaje del alumno, sino también en una sociedad en la que todos aprendamos a aprender. En concordancia con lo anterior de desarrolla como plan estratégico la educación basada en cuatro pilares:

...*aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors 1996, pp. 95-96).

Producto de estas políticas internacionales que se mencionaron a lo largo de este apartado, tuvieron repercusiones en las políticas de nuestro país, reiterando la adopción y conceptualización de las personas con discapacidad con la adopción del término NEE en el sistema educativo y, desde luego, la instauración de la IE como un modelo estratégico de mejora para la atención educativas y sociales de las personas con discapacidad, problemas de aprendizaje o capacidades y aptitudes sobresaliente (en general para todo grupo vulnerable).

Modelo integrador que en México quedó plasmado en el *Programa Nacional de Desarrollo Educativo* (1995-2000), como política educativa de la presidencia de Ernesto Zedillo (anteriormente titular de la SEP). En una búsqueda porque las políticas de su gobierno tuvieran un alto grado de continuidad respecto a las de Carlos Salinas y su neoliberalismo. Para ello los objetivos iban encaminados a que la educación fuera de calidad, equidad y pertinencia (SEP-DEE, 2010, p. 186), al poner énfasis en atender a los menores con discapacidad quienes: "...tienen derecho a obtener un servicio de acuerdo a sus condiciones que le permitieran acceder a los beneficios de formación básica para su desarrollo personal [...] y apoyar a las personas con discapacidad en su proceso de integración social" (SEP-DEE, 2010, p. 186).

Para el año de 1997 la SEP y el SNTE, promovieron la *Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad*, cuyo propósito fue: "...entablar un diálogo entre diferentes actores educativos, unificar criterios en torno a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales y conocer el estado de la integración

educativa en diferentes entidades del país” (SEP, 2006, p. 11). Evento en el que participaron los responsables de los servicios de EE, educación preescolar y educación primaria de todas las entidades federativas del país; así como los representantes de organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la atención de niños y niñas con alguna discapacidad, la Asociación Nacional de Padres de Familia y las áreas de acreditación y certificación, de métodos y materiales educativos, de mantenimiento y construcción de escuelas, de educación indígena y de investigación educativa (SEP, 2006, p. 11).

IE que para los finales del siglo XX empezó a ser cuestionada por Booth y Ainscow, lo que fue ratificado en el Foro Mundial sobre Educación que se celebró en la ciudad de Dakar (Senegal) del 26 al 28 de abril del año 2000. Crítica que significó en la historia de la educación un cambio fundamental, ya que sirvió como punto de partida para replantear los principios y prácticas escolares, en pro del modelo de Educación Inclusiva (EI).

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

Iniciado el actual siglo (siglo XXI) empezó a ser cuestionada la IE, que si bien fue un escalón para mejorar la calidad y atención educativa de las personas con discapacidad y en general para todo grupo vulnerable. Esto no significa que los alumnos con discapacidad fueran incluidos en todas las actividades escolares, además de que el uso del concepto de NEE se constituyó en una manera de etiquetar a los niños, generando bajas expectativas de los docentes respecto de estos educandos. Crítica que surge de los planteamientos hechos por Booth y Ainscow al indicar que:

...la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros. Son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo (2002, p. 18).



El que criticaba el concepto de NEE y que proponía el de BAP, para reconocer que en gran medida son los contextos (familiar, escolar y social) los que impiden la inclusión de los alumnos. “[El...] reto principal que enfrentaban todos los sistemas educativos era el cómo favorecer la inclusión” (Booth y Ainscow, 2002, párr. 2). El objetivo era impulsar con gran fuerza lo que se planteaba con la EI, para lograr un cambio de cultura que permitiera:

[...] la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere así mismo, al desarrollo de valores inclusivo, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo escolar y las familias [...] (Booth y Ainscow, 2002, p. 18).

Para ello, se tomó como fundamento el “*Index for Inclusion*” (Guía para la evaluación y la Mejora de la Educación Inclusiva o ÍNDEX como mejor se le conoce) de Booth y Ainscow, publicado en marzo del año 2000 en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, con la finalidad de contar con “...un instrumento útil para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado” (Booth y Ainscow, 2002, p. 228).

Índex en el que se planteaba sustituir el uso del concepto de NEE por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), con la idea de evitar que se etiquetara a los alumnos, se generarán bajas expectativas escolares sobre ellos y se reconociera que en gran medida son los contextos escolares, familiares y sociales los que imponen las barreras para su inclusión. Cambio que se orientó en una búsqueda por lograr:

...identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras de sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las

barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (Booth y Ainscow, 2002, p. 22).

Modelo educativo incluyente en el que se tenían las siguientes expectativas:

- [...] aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- Reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- [Reconocer que la...] inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- [Mejorar...] las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- [...] superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- [Reconocer que todos...] los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- [Entender que la...] diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- [Considerar que la...] inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- [Comprender que la...] educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva (Booth y Ainscow, 2002, p. 20).

Una búsqueda por transformar e implementar en los sistemas educativos los principios de EI, en la que el INDEX presentó un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos, 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. A través de un proceso de autoevaluación de los centros educativos haciendo referencia a tres dimensiones en los contextos escolares: la cultura, las políticas y las prácticas. Proceso que se desarrolla de manera gradual a través de una serie de fases, que tiene como punto de partida:

[...] un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el equipo docente, con los miembros del consejo escolar, con el alumnado y con las familias en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando BAP, y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los progresos (Booth y Ainscow, 2002, p. 15).

De esta manera lo que se propone con cada dimensión es identificar y atender un conjunto de actividades e indicadores en las que los centros deben comprometerse para eliminar o disminuir las barreras que dificulten los aprendizajes y la participación de todos los educandos, sin importar sus características y condiciones. En este sentido las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas proporcionan un mapa detallado que guía el análisis de la situación del centro en ese momento y para que se proponga qué se puede hacer y con ello, determinar futuras posibilidades de acción para la mejora.

ÍNDEx que sirvió de fundamento para el Foro Mundial de Educación para Todos, celebrado en abril de 2000 en Dakar (Senegal), del que derivó el “Marco de Acción de Dakar”, en el que la UNESCO estableció su compromiso de dirigir y orientar el programa para Educación para Todos a nivel mundial y cumplir con los siguientes 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 (*sic.*) antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo los 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 (*sic.*) sean atendidas las necesidades de aprendizaje y todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa,
- iv. aumentar que aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizado en un 50% n 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 de la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2015 en relación con la 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 es escritura, lectura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000, p. 8).

Para septiembre del mismo año se llevó a cabo la Cumbre del Milenio de donde derivó la “Declaración del Milenio”, documento normativo-propositivo con el que los países reafirmaron su compromiso con la ONU para defender los principios de dignidad humana, igualdad y equidad. Objetivos de la Declaración del Milenio orientados a luchar contra la pobreza, analfabetismo, hambre, falta de educación, desigualdad de género y degradación del medio ambiente a través de la equidad y la justicia social, así como el respeto a la diversidad (SEP-DEE, 2010, p. 224).

Objetivos que a nivel internacional significaron un factor determinante en la reorganización de los sistemas educativos de los países miembro, los que tendrían que enfrentar el reto de implementar políticas públicas que garantizaran la calidad de la Educación Básica y la inclusión educativa de todo educando independientemente de sus características y condiciones. Modelo de EI que de acuerdo con Cassanova:

...implica la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (En: Amaro, 2018, p. 85).

EI que como dice Puig, se debe centrar en:

- a) Seguir los principios de no discriminación en función de la o las condiciones de discapacidad del sujeto (dentro del sistema educativo, la educación “separada o exclusiva” se contempla como parte de la enseñanza “general u ordinaria”).
- b) Proveer “a todos” de las mejores condiciones y oportunidades (para el sistema educativo se considera imprescindible el aumento de dotaciones personales y materiales que propicie la mejora del mismo, y que repercutirá en cualquier alumno).
- c) Involucrar a todos en las mismas actividades, apropiadas para su edad (en el sistema educativo implica tanto la actividad en las aulas como las extraescolares) (En: Amaro, 2018, pp. 86 y 87).

En el caso de México los esfuerzos para impulsar la EI se dieron durante la presidencia de Vicente Fox Quesada (2000-2006) a través del “Plan Nacional de Desarrollo” el cual respondió a tres prioridades marcadas para los ciudadanos: humanismo, equidad y calidad; de manera que al incorporar éstas se iría abriendo camino a la EI con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Sánchez, 2004, p. 6). Directrices que se tomaron como fundamento para elaborar el “Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del Futuro”, con miras a cumplir dos objetivos fundamentales:

- Ampliar el sistema educativo privilegiando la equidad; y
- Proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos e impulsar el federalismo educativo<sup>7</sup>, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión institucional y la participación social (SEP-DEE, 2010, p. 232).

Para ello, las prácticas educativas deberían estar centradas en lograr que:

[Los aprendizajes se den respetando...] la dignidad de los niños y los jóvenes [...], el ambiente en el aula alentará la participación activa de todos los alumnos, favorecerá el

---

<sup>7</sup> Recordemos que la federalización a la que se hace referencia es la que se estableció con la firma del ANMEB y que implicó “... que en 1992 transfirió de la SEP a los estados la educación básica y normal. De esa manera, la administración educativa federal en el Distrito Federal permaneció rezagada con respecto a una serie de transformaciones que vivió la estructura central de la SEP y las que implicó la creación de sus delegaciones en cada uno de los estados de la república y que crearon las condiciones políticas, administrativas y técnicas que hicieron factible la federalización de 1992” (Arnaut, 2008, p. 147).

diálogo entre iguales y promoverá la tolerancia [...], el maestro estará atento a las desigualdades sociales y las diferencias culturales y brindará un trato adecuado a cada uno de los niños y jóvenes bajo su cuidado para garantizar que todos puedan alcanzar resultados educativos equivalentes [...], reconocerá y valorará el esfuerzo que realice cada niño y lo alentará a dar lo mejor de sí mismo. El docente también contribuirá a dirimir los conflictos sin actuar injustamente, ayudará a los niños y jóvenes a entender las diferencias que existen entre individuos y grupos, a combatir la discriminación y favorecer la solidaridad y a brindar el apoyo a quienes están en situación de desventaja. Además de la atención a la diversidad social y cultural, el trabajo del maestro en el aula y en la escuela responderá a las diferencias en los ritmos y necesidades de aprendizaje de los educandos, de modo que todos reciban el apoyo que requieren para lograr los objetivos de la educación. El ambiente en el aula favorecerá la atención diferenciada y la variedad de formas de aprendizaje posibles (SEP, 2001, pp. 124-125).

Política educativa que la DEE del DF se encontraba bajo la dirección de Norma Patricia Sánchez Regalado (lo que se dio en dos periodos del 2001-2005 y 2008-2012), quien desarrolló propuestas innovadoras y tareas para transformar la gestión de los servicios de EE, en una búsqueda por apoyar el trabajo de los docentes para una EI en las escuelas regulares con la finalidad de: “Asegurar el derecho a una educación básica, de calidad para todos, diversificar las oportunidades de formación para la vida y hacer accesible el trabajo, la inclusión y la formación integral [...] consolidando un modelo de escuela que tenga como objetivo atender la diversidad” (SEP-DEE, 2010, p. 237). Para el año 2001 estas políticas incluyentes tenían como objetivos:

- Asegurar el acceso, la permanencia, y el éxito en la educación básica de la población que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- Garantizar el funcionamiento de los de los servicios de educación especial, para brindar una atención educativa de calidad, pertinencia y equidad social.
- Fortalecer conjuntamente con los procesos de educación básica.
- Promover la participación social interinstitucional e intersectorial (SEP-DEE, 2010, pp. 237-238).

Búsqueda que para el año 2002 llevó a que en el DF se elaborará el “Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”, en el que se establecían las acciones y lineamientos para mejorar el trabajo de los servicios de EE, asimismo promover la evaluación de los resultados y favorecer la vinculación entre los equipos estatales; que permitieran crear una cultura y sociedad incluyente en todo el país, con base en los siguientes objetivos:

- a. Promover la participación comprometida de las madres y los padres de familia en la atención educativa de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, mediante acciones de sensibilización y asesoría técnica.
- b. Mejorar la formación para los maestros, y de esta manera dar apertura hacia la Educación inclusiva.
- c. Proporcionar a los maestros de educación especial, de educación inicial y de educación básica los recursos de actualización y los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, dando prioridad a los que presentan discapacidad.
- d. Atender a un mayor número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en el sistema educativo.
- e. Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a un mayor número de escuelas de educación inicial y básica, garantizando su mejor distribución entre regiones (Juárez, Comboni, Garnique, 2010, pp. 55-56).

El que centraba su visión en una búsqueda por minimizar o eliminar las BAP, reconociendo que éstas son producto de los contextos: escolar, familiar y social. Modelo que desde sus inicios no fue fácil instituir en nuestro país, así como esclarecer las funciones de los servicios de EE para apoyar el trabajo escolar de los educandos con discapacidad, problemas de aprendizaje y aptitudes sobresalientes que fueran incluidos en las escuelas regulares, porque esto implica un reto para la unión de esfuerzos entre niveles y modalidades para lograr una educación para todos con calidad y equidad.

Para ello, la DEE elaboró una colección de documentos denominados “Estrategias Didácticas” que apoyaran el proceso de inclusión educativa de los alumnos con

discapacidad (sensorial, intelectual y física), problemas de aprendizaje o aptitudes sobresalientes; lo que se constituiría en un recurso de gran utilidad para elaboración del Plan de Trabajo de las USAER y de los CAM básicos (SEP-DEE, 2010, p. 238). Lo que “facilitó” el impulso de los principios del modelo de la EI.

Un año después, el 11 de junio de 2003, el gobierno federal de México promulgó la “Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación<sup>8</sup>”, Ley en la que quedó establecido a nivel nacional que:

Queda prohibida toda práctica discriminatoria que tenga por objeto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades:

- I. Impedir el acceso a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos para la permanencia en los centros educativos, en los términos de las disposiciones aplicables;
- II. Establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación;
- III. Prohibir la libre elección de empleo, o restringir las oportunidades de acceso, permanencia y ascenso en el mismo (SEGOB, 2003, pp. 3-4).

En ese mismo año, en México, se creó la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las personas con Discapacidad, instancia de gobierno que elaboró el programa “México sin Barreras 2003”, con el objetivo de promover la inclusión de las personas con discapacidad, para eliminar las barreras sociales que impiden la participación de las personas con discapacidad, promoviendo una cultura inclusiva en el país. En ese mismo año esta Oficina elaboró el “Acuerdo para la Constitución del Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad”, con la intención de:

...proponer e impulsar acciones encaminadas a garantizar el pleno respeto y ejercicio de los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad, así como la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a los servicios de salud,

---

<sup>8</sup> “Discriminación que debe ser entendida como toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas” (SEGOB, 2003, p. 2).



educación, capacitación, empleo, cultura, información, recreación y deporte; y de todo aquello que en su conjunto contribuya al bienestar, desarrollo y mejora de la calidad de vida de este sector de la sociedad (SEGOB, 2001, párr. 12).

Dicha federalización para el año de 2005 no estaba concluida en el DF, lo que trajo consigo una segunda transformación de la administración educativa federal en la entidad, cambiando el nombre de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) al de Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) (Arnaut, 2008, p. 148). AFSEDF que se encargaría de:

- I. Planear, organizar, desarrollar, administrar, supervisar y evaluar los servicios del Sistema Educativo del Distrito Federal, en el ámbito de su competencia;
- II. Ejercer las facultades que en materia educativa establecen para el Distrito Federal las leyes y demás disposiciones jurídicas federales y locales;
- III. Impulsar y fortalecer la educación pública;
- IV. Vigilar que la educación que impartan los particulares en planteles incorporados al sistema educativo del Distrito Federal se sujete a las normas establecidas;
- V. Prestar servicios bibliotecarios a través de bibliotecas públicas, a fin de apoyar al sistema educativo del Distrito Federal, a la innovación educativa y a la investigación científica, tecnológica y humanística, en concurrencia con la Federación.
- VI. Instrumentar la coordinación y distribución educativa entre la Federación y el Distrito
- VII. Federal conforme a las aportaciones económicas correspondientes que fijen las Leyes Federales;
- VIII. Formular, fomentar y ejecutar políticas y programas que contribuyan a elevar los niveles y la calidad de la educación en el Distrito Federal;
- IX. Fomentar la participación de las comunidades educativas, de las instituciones académicas y de investigación y de la sociedad en general, en las actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública. Asimismo, podrán opinar en asuntos pedagógicos.
- X. Fundación de Centros de Transformación Educativa, destinados a ofrecer educación básica a indígenas, niños y jóvenes con discapacidad, adolescentes con hijos, y jóvenes y adultos analfabetas y sin educación básica concluida (Arnaut, 2008, p.150).

En el caso de las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) quedaron bajo la administración de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), la que tenía como objetivo:

Mejorar los resultados los resultados del aprendizaje a través de la transformación pedagógica. De igual manera, impulsa la función técnico-pedagógica del supervisor escolar para que acompañe y asesore el trabajo docente de acuerdo con las necesidades educativas de los alumnos y alumnas, además de ampliar la cobertura de los servicios educativos para brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para la población vulnerable y con ello, promueve acciones donde se fortalece el vínculo entre a escuela, la familia y la comunidad [...] bajo los principios de educación inclusiva (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 9-10).

En ese mismo año (2005), para el 10 de junio, la Cámara de Diputados publicó la “Ley General de las Personas con Discapacidad”, en la quedaron establecidas “...las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida” (SEP, 2006, p. 14).

Ley con la que se creó la “Secretaría técnica del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad”, instancia de gobierno federal que actualmente conocemos como Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS), entidad destinada a instaurar y establecer la política pública para las personas con discapacidad y promover sus derechos humanos, su plena inclusión y participación en todos los ámbitos de la vida (SEP-DEE, 2010, p. 235).

Solo un año después, en 2006, la DEE elaboró las “Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial”, con la intención de:

[Contar con...] un documento reconociendo el reto que implica para la educación especial y los servicios que la componen la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en un ámbito de equidad, pertinencia y calidad,

atendiendo a lo que señala el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en relación con la necesidad de establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, que habrá de normar los procesos de integración educativa<sup>9</sup> en todas las escuelas de educación básica del país [...]. Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial serán la base para que cada una de las entidades federativas elabore los manuales de operación que considere pertinentes con el propósito de concretar el trabajo que se realiza en cada uno de los servicios de educación especial (SEP, 2006, pp. 5-6).

Para ello, los servicios de apoyo de EE estarían integrados de la siguiente manera:

- Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER: realizando un trabajo en corresponsabilidad con la Educación Regular, de este modo se contaba con dos servicios de atención por un lado apoyo en el aula regular y el otro apoyo directo al alumno [...]; en este sentido USAER concibe a la escuela como un todo, reconociendo la reflexión sobre la práctica como el detonador del cambio educativo y centra sus acciones en propiciar que la escuela regular re conceptualice y asuma la propuesta educativa de manera flexible; trascendiendo de la atención individual a coadyuvar en la transformación de las escuelas como espacios abiertos a la diversidad, con un trabajo conjunto y de colaboración [...] De acuerdo a las características y nuevas formas de concebir a la escuela como un espacio de trabajo, incluyente y propositivo, la USAER, juega un papel preponderante en el proceso de la educación inclusiva, ya que es el espacio donde un grupo interdisciplinario detecta las necesidades de cada alumno y propone alternativas
- Centros de Atención Múltiple (CAM básico y laboral): fue concebido como un servicio donde se brindan respuestas diferenciadas y adecuaciones curriculares a partir de la diversidad de los alumnos. En el caso del CAM básico atiende las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA) de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales que no logran la integración a la escuela regular a través de la elaboración de programas y materiales de apoyo didáctico, así como de recursos adicionales necesarios para el logro de su autónoma convivencia social y productiva. En el caso del CAM laboral es un servicio que brinda elementos formativos y capacitación laboral a jóvenes de 15 a 20 años [...] bajo un enfoque de Formación y Capacitación Basada en el Desarrollo de Competencias [...]

---

<sup>9</sup> Es conveniente indicar que en la elaboración de estos documentos no se precisa que el modelo de educativo que se desarrollaba era el de la inclusión.

- Por su parte los Servicios de Orientación: son los servicios de educación especial Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y as Unidades de Orientación al Público (UOP); ofrecen información, asesoría y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas (SEP, 2006, p. 105).

De esta manera se buscaba consolidar los servicios de apoyo para la EI en las escuelas regulares de Educación Básica de todo el SEN (SEP-DEE, 2010, p. 240).

Un año después, el 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de la ONU aprobó la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, con el propósito de: “Asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos para todas las personas con discapacidad” (CNDH, 2018, p. 7), primera convención internacional en el siglo XXI en la que se ratifican los Derechos Humanos para las personas con discapacidad, legalizando el uso del término de discapacidad, y reconociendo que: “Las personas con deficiencias y las barreras impuestas por la escuela o la sociedad, las cuales son creadas por un entorno inadecuado el cual evita la participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones” (SEP-DEE, 2010, p. 229).

Para el 30 de marzo del 2007, durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), se firma dicha Convención, para:

...promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (CNDH, 2018, p. 8).

Para ello, en México quedó asentado en el “Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012” que la política social integraría el término de “igualdad de oportunidades”; de tal manera que dentro del “Programa Sectorial de Educación 2007-2012” uno de los objetivos establecidos implicaba “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP-DEE, 2010, p. 244).

Para el año 2007 en el país se creó la Secretaría de Educación del Distrito Federal, la que asumiría:

...la responsabilidad de la gestión del sistema educativo de la capital de la República, que hasta entonces estuvo parcialmente bajo la responsabilidad de la Dirección de Asuntos Educativos, la cual dependía de la Secretaría de Desarrollo Social. Es de esta manera que ya para entonces el Gobierno del D.F. cuenta con un sistema educativo, una Ley de Educación y una administración educativa propia; además, con una política de educación básica (Arnaut, 2008, p. 152).

Solo un año después, en el 2008, el gobierno del DF firma la “Alianza por la Calidad de la Educación” con el propósito de promover una transformación en términos de calidad educativa y desarrollo integral de los alumnos, a través de los programas de desarrollo social y de atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos (SEP-DEE, 2010, p. 245).

Por su parte la DEE de la DGOSE de la AFSEDF de la SEP en el 2010 elaboró “Programa General de Trabajo” con la finalidad de:

...contribuir a elevar la calidad de la atención que favorezca la renovación de la gestión a partir de la documentación y sistematización del trabajo, como estrategia para dirigir los cambios que plantea atender la diversidad procurando dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos (DEE, 2008, p. 44).

Año en el que la Unión Europea organizó la Conferencia Internacional “La Educación Inclusiva: Vía para Favorecer la Cohesión Social”, con el objetivo de: “Garantizar que todos los educandos, incluidos los que viven en medios desfavorecidos, aquellos con necesidades especiales y los migrantes, puedan completar su educación a través de la inclusión social” (Uzcátegui, Cabrera y Lami, 2012, p.140). Para diciembre del mismo año se llevó a cabo en Argentina “La Declaración de Mar del Plata”, en el que participaron los países miembros de la Comunidad Iberoamericana, con el objetivo de:

Promover la universalización de la educación de calidad como un derecho humano fundamental e inalienable a ser protegido y garantizado por todos los Estados iberoamericanos para toda la población sin discriminación. Garantizar la cobertura universal y gratuita de la educación primaria y secundaria y el principio de igualdad de oportunidades y obligatoriedad de la educación básica y fortalecer y promover estrategias que permitan acceder a espacios de capacitación y formación continua (Richard y González, 2011, p. 7).

Evento Iberoamericano del que derivó el documento denominado “Metas Educativas 2021: la Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios”, con el propósito de mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social del año 2010 al año 2021 (OEI, 2010, p. 10).

Un año después, en el 2011, la UNESCO renueva su idea de concebir la EI como: “...un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (2008, párr. 11). Modelo educativo de carácter global, que como dicen Romero *et al.*, se trata de: “...un movimiento con una clara filosofía, que envuelve cambios en la sociedad y en los niveles de enseñanza, acompañados con la elaboración de instrumentos legales fundamentados en los derechos del hombre” (2011, p. 17).

En el caso de México dicho modelo incluyente se consolidó con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en el año 2011. De esta manera la DEE centró sus

acciones en apoyar el trabajo escolar para la inclusión educativa de todo grupo de niños vulnerables que ingresaran a Educación Básica: "...proyecto educativo de transformación social, como respuesta a una realidad" (SEP-DEE, 2010, p. 247). Para ello, la DEE diseñó "El Modelo de Atención de los Servicios Educativos de Educación Especial", el que quedó contenido en la RIEB, donde se estableció que:

Los principios de la educación inclusiva viéndola como un proceso que implica identificar y eliminar las barreras para impulsar la participación de todos los alumnos y alumnas a través de reconstruir las políticas, culturas y prácticas de la escuela y del aula [...] constituye un acto de justicia social para aquellos alumnos y alumnas excluidos (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 43-44).

Lo que se ratificaba la RIEB a través del Acuerdo N° 592, al establecer la *Articulación de la Educación Básica*, la que con base en este marco llevó a que la DEE se: "...sumarse a los esfuerzos de implantar una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de las niñas, los niños y los jóvenes" (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 51). Un proceso integral de mejora y cambio educativo a través de:

...un currículo que se [caracterizará...] por ser integral, pertinente, nacional y flexible en su desarrollo, orientado a mejorar los procesos y resultados del sistema educativo, abierto a la innovación y a la actualización continua, coherente, gradual, progresivo y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el país, [para ello habría de...] configurar una escuela pública caracterizada por ser un espacio de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado de preescolar, primaria y secundaria, orientado a atender con calidad a la diversidad y a promover relaciones democráticas en las cuales, la libertad se ejerce con responsabilidad por parte de los actores de la comunidad escolar (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2011, p. 51-52).

En ese mismo año se promulga la "Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad", la que en su artículo 1° en el que se estableció:

...el reconocimiento pleno de los derechos de las personas con discapacidad, incluido el de su capacidad jurídica, bajo el principio de igualdad y no discriminación y la

equiparación de oportunidades [...] los programas en materia de discapacidad deberán alinearse al Plan Nacional de Desarrollo y atender a las obligaciones contraídas en los tratados internacionales a efecto de favorecer a la plena inclusión de las personas con discapacidad (CNDH, 2016, pp. 54-56).

Sólo dos años después, en 2013, en el Plan Nacional de Desarrollo, se estableció como meta lograr que México es un país incluyente; sin embargo, en el “Programa Sectorial de Educación 2013-2018” durante la presidencia de Enrique Peña Nieto, se indica que:

...para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles, así como incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad. Asimismo, la población de menores ingresos en ocasiones tiene menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir sus estudios, limitando también su capacidad de insertarse exitosamente en actividades altamente productivas. Es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual (SEGOB, 2013, p. 29).

De esta manera en el Plan Nacional de Educación 2013-2018 se vio fortalecido el Modelo de la EI, al tener como una de sus metas:

...la construcción de un México Incluyente haciendo patente la necesidad de asumir a la Educación Inclusiva como línea transversal que busca erradicar la desigualdad educativa y social, reducir el rezago, la deserción y la exclusión escolar, mejorar los resultados de aprendizaje y una educación centrada en aprender a aprender y aprender a convivir [...], asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, para la construcción de una sociedad más justa ya que es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una perspectiva de inclusión que erradique toda discriminación (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2015, p. 5).



Para ello, la AFSEDF, a través de la DEE promovió acciones que pudieran garantizar el derecho a una educación de calidad con equidad, buscando reducir o eliminar las BAP que impidan o limitan el acceso y permanencia, el aprendizaje y la participación a los educandos en general y, sobre todo, a los de grupos vulnerables. De esta manera la DEE crea en el 2015 la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), como el servicio educativo especializado, que:

En corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad a poblaciones que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo de exclusión [Discapacidad, Migrantes, Indígenas, Aptitudes Sobresalientes, Talentos Específicos, Situación de Enfermedad y Situación de Calle] debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar. [...] Por lo que orienta sus esfuerzos y dispone sus recursos para lograr la pertinencia y significación de los aprendizajes, revalorando la diversidad, la interculturalidad, el plurilingüismo y las ventajas pedagógicas que deriva la inclusión para atender a esta población, en un marco de colaboración y corresponsabilidad con el colectivo escolar (SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2015, p. 7).

UDEEI en las que se fusionaron los CAPEP de educación preescolar y las USAER de educación primaria y secundaria para apoyar el trabajo escolar de todo niño en los centros escolares, atendiendo a poblaciones en: situación de enfermedad, capacidades y aptitudes sobresalientes, migrantes, indígenas, talentos específicos, situación en calle y discapacidad mismos que se presentan en la siguiente imagen.



(SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE, 2015, p. 13)

Esto llevó a que en nuestro país se “[Reconociera...] la gran diversidad organizacional, cultural y regional a de todos sus niños, buscando responder a las diferentes necesidades, capacidades, ritmos y formas de aprendizaje de cada estudiante” (SEP, 2017, p. 152). Por lo que, en México este nuevo modelo educativo se vio acompañado de la llamada *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación* (SEP, 2018a), como una búsqueda por ofrecer una educación sustentada en la equidad, justicia e igualdad para asegurar la calidad de los servicios que se ofrecen. Lo que se da con el claro objetivo de: “...incentivar acciones puntuales en las escuelas, y que las aulas ayuden a eliminar las barreras para el aprendizaje” (SEP, 2018a, p. 5).

Es para el 15 de mayo de 2019 iniciada la presidencia de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) que se promovió el *Acuerdo Educativo Nacional*, con el que se renueva el artículo 3°.de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al indicar que: “...corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (SEGOB, 2019, p. 2). Y en el que se indica que la educación:

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (SEGOB, 2019, p. 4).

De manera que el proyecto de Nación dé sustento a la Cuarta Transformación, centrando su atención en:

...una educación con sentido humanista, basada en la equidad [...] orientada a promover la movilidad y la justicia social, la reconciliación, la paz, el reordenamiento territorial y el crecimiento económico, así como a fortalecer el tejido social para combatir de raíz la violencia, la inseguridad, la corrupción y la impunidad (SEP, 2019, p.4).

Tarea asumida por el secretario de educación pública Esteban Moctezuma Barragán, quien vio que se elaborara *La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (ca. 2019) para hacer frente a la exclusión social y educativa que ha prevalecido en las anteriores décadas. Documento con el que se busca promover la justicia social y escolar, a partir de disminuir o eliminar las BAP. De manera que con la EI se fortalece la función de la escuela como un espacio para todo sujeto sin distinción alguna por sus características o condiciones. El lograr:

el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, el respeto a las diferencias, la valoración de cada estudiante, el compromiso con el éxito escolar, el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales; el combate a cualquier forma de discriminación, y la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro educativo. Lo anterior, nos permite hablar, no sólo de inclusión, sino de educación inclusiva (SEP, 2019 p. 8).

Inclusión educativa que implica:

1. Inclusión como escolarización de educandos con discapacidad. Inclusión como respuesta a los problemas de conducta.
2. Inclusión como atención a los grupos en mayor riesgo de exclusión como indígenas, migrantes o comunidades rurales aisladas.
3. Inclusión como desarrollo de una escuela común, no selectiva, organizada para acoger la diversidad y asegurar el logro educativo de todas las personas (SEP, 2019, p. 18).

Modelo educativo que involucra la transformación de los centros escolares como punto clave, para el cambio en el paradigma educativo que implica:

1. La eliminación de las BAP [lo que implica...] centrarse en trabajar de forma conjunta para prevenirlas, eliminarlas o minimizarlas, poniendo énfasis en aquellas que requieran mayor atención;
2. El uso de apoyos [para...] todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado;

3. El [promover el...] Diseño Universal para el Aprendizaje [...] como el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por individuos con amplias diferencias en sus capacidades;
4. [La elaboración de] Ajustes Razonables [como el trabajo docente que lleve a...] las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (SEP, 2018b, pp. 26-34).

Es así que hoy en día hablamos de un proyecto con un marco legislativo, con el objetivo de generar y transformar al sistema educativo para formar una sociedad incluyente para vivir respetando su diversidad: condición, religión, educación, sexualidad, raza o género. De manera que los alumnos se perciban y participen activamente en la sociedad o comunidad educativa, no solo es recibir educación, sino que también pueden aportar a esta transformación.

La revisión histórica de la EE en México da cuenta del proceso largo y pausado de los momentos históricos que han marcado la pauta para transitar de la EE a lo que hoy en día conocemos como EI, si bien la cantidad de población en riesgo de exclusión exigió a los gobiernos a tomar decisiones y planear acciones para lograr formar una sociedad inclusiva, que valore la diversidad independientemente de sus condiciones, y otorgarles un lugar en la educación, desde el reconocimiento no sólo de los derechos de las personas con discapacidad sino también el reconocimiento de que tienen un lugar en la escuela regular. El cambio de conceptos y paradigmas a lo largo del tiempo ha sido un debate que tomó varias décadas, pero que nos permite diferenciar las formas de referir a los sujetos y los modelos para atenderlos, desde sus políticas internacionales y nacionales para finalmente permitir la creación de escuelas y prácticas sociales inclusivas; a pesar de ello en nuestro sistema educativo no se ha desarrollado de la manera como se proyecta la EI. En las instituciones educativas es poco lo que se ha logrado para la inclusión educativa, debido a factores como: *La sobre carga laboral con grupos de 25 a 30 o más alumnos, la carga administrativa que tienen que cumplir los docentes regulares, la*

*falta de conexión y colaboración entre docentes regulares y de apoyo y algunos otros factores (Platica informal, docente regular, 20-10-19).*

## **CAPÍTULO 2. CARACTERÍSTICAS DEL SÍNDROME DE DOWN**

Recordemos que síndrome es un concepto que ubica un grupo de características o síntomas distintivos de cierto tipo de personas. Síndrome que se define como: “[...] un ‘cuadro clínico etiológicamente definido de patogénesis desconocida que no debe confundirse con el ‘complejo de síntomas de una enfermedad’, o ‘secuencia’, que se refiere solamente a aquellas afecciones caracterizadas por conjuntos de síntomas similares o idénticos” (Spranger, Krankheit y Monatschr. En: Jablonski, 1995, párr.10)

Uno de los síndromes más conocidos es el llamado Síndrome de Down (SD), que se le denominó en reconocimiento a los trabajos realizados por John Langdon Down, uno de los primeros médicos en describir las características distintivas de este síndrome (Cunningham, 1995, p. 16).

En sí hoy en día se sabe que el SD, es resultado de un error en la división celular cómo indica Basile:

Los avances de la genética molecular y los perfeccionamientos de la tecnología citogenética han aumentado la precisión del diagnóstico de diversos síndromes [...] La trisomía del cromosoma 21 (síndrome de Down) es la más común y la mejor descrita [...] aunque los padres tengan cromosomas normales en el par 21, existe un error en la división celular que es casual. El SD es un trastorno genético causado por la presencia de una copia extra del cromosoma 21 (o una parte del mismo), en vez de los dos habituales [...], caracterizado por la presencia de un grado variable de retraso mental y unos rasgos físicos peculiares que dan un aspecto reconocible (2008, p. 9).

A pesar de ello no todas las personas con este síndrome presentan las mismas características ni tienen el mismo grado de daño físico, orgánico e intelectual; una diversidad de características y condiciones distintas entre la misma población de niños con este síndrome.

De acuerdo con información del IMSS, el SD es uno de los errores cromosomopatías más frecuentes en la humanidad, “[...] con una incidencia de 1.3 por cada 1000 nacimientos” (, 2011, p. 8). Defecto genético que se debe a diversas causas, que resulta complicado determinar en cada caso cuál es su origen.

Con la finalidad de explicar qué características tiene este síndrome y los requerimientos médicos y educativos que los niños presentan, este capítulo se divide en cinco apartados: un primero denominado *Historia sobre el estudio del síndrome de Down*, en el que se explican los antecedentes históricos y el origen del síndrome, desde que comenzaron los primeros estudios respecto al SD porque desde hace más de un siglo se reconoció como una patología y a través del tiempo dicha anomalía ha sufrido cambios en su terminología, a pesar de su prolongada historicidad, es hasta la segunda mitad del siglo XX donde se pueden observar un avance en estudios científicos los cuales fueron significativos para la atención médica y genética; un segundo apartado en el cual se trata la *Etiología* en el presente se abordó una revisión de como a través del tiempo las posibles causas de este síndrome no han sido del todo certeras; sin embargo tuvieron que pasar por diversas hipótesis y experimentos para llegar a lo que hoy en día conocemos como la causa de un error cromosómico por consiguiente en el tercer apartado *Tipos de anomalías cromosómicas* se describirán cada uno de los tipos de SD: trisomía 21, por translocación y mosaicismo, en este sentido se explicó los mecanismos genéticos para lograr distinguir cada uno de ellos; el cuarto apartado *Diagnóstico* se especificó que existen dos tipos de pruebas diagnósticas para detectar o diagnosticar este síndrome, las prenatales (de tipo invasivas y no invasivas) en las cuáles se puede detectar si el feto presenta o no SD y las postnatales en las que se confirma que él bebe nació con SD; un quinto apartado *Tratamiento* en donde

explicaremos en qué consiste la atención temprana, las diversas terapias y la atención que requieren las personas que presentan SD en las distintas etapas de su vida, así como los recursos y por último la *Intervención educativa*, se explicó los aspectos cognitivos más fundamentales a saber y las características en cada etapa educativa, de manera que los alumnos aprovechen al máximo sus potencialidades para lograr una vida más independiente y autónoma.

## 2.1. Historia sobre el estudio del síndrome de Down

Los datos más antiguos que se vinculan a este síndrome son de algunas esculturas Olmeca, debido a los rasgos faciales que presentan. Éstas “...datan aproximadamente 3000 años a.C” (Pueschel, 2002, p. 9). Sin embargo, sólo se pudo dar una fecha con el hallazgo de una pieza arqueológica de un cráneo sajón del siglo VII, en el que se encontraron rasgos característicos del síndrome. Así mismo, para el año 1505 se observa en la pintura “La virgen y el Niño” de Andrea Mantegna, los niños que aparecen, presentan rasgos típicos de éste. Lo que podemos ver en la siguiente imagen (Pueschel, 2002, p. 9).



(Mantegna, 1490)

Asimismo, en la pintura “*La adoración de los pastores*” de Jacob Jordaens del año 1618, se muestra un niño con rasgos típicos del SD.



(Jordaens, 1616)

Una pintura más “*Lady Cockburn y sus hijos*” de Sir Joshua Reynolds de 1773, en la que se muestran niños con rasgos faciales típicos del SD.



(Reynolds, 1773)

Ejemplos que han sido empleados para mostrar el SD a través del tiempo y que si bien no había datos científicos de dicho síndrome, la existencia del mismo ya venía en el paso de los siglos mostradas en tales pinturas. En realidad, es hasta el año de 1838 que Étienne Esquirol elabora un primer informe descriptivo de un niño con SD, poco tiempo después, en el año de 1846, Edouard Séguin describiera a un niño que según él presentaba rasgos de “*idiotia furfurácea*”<sup>10</sup> que refería retraso mental (López *et al.*, 2000, p. 195).

---

<sup>10</sup> Definiéndose por la Real Academia Española como un “Trastorno caracterizado por una deficiencia muy profunda de las facultades mentales, congénita o adquirida en las primeras edades de la vida” (RAE, 2020, párr. 1).



Veinte años después, en 1866, Martin Duncan realizó una descripción detallada de: “...una niña de cabeza pequeña, redondeada, con ojos achinados, que dejaba colgar la lengua y apenas pronunciaba unas pocas palabras” (Pueschel, 2002, p. 11). Es en ese mismo año el médico John Langdon Down, quien se encontraba trabajando como director del centro “Royal Earlswood Asylum”<sup>11</sup> (ubicado en Surrey, Londres), realizó una serie de estudios con un grupo de pacientes con retraso mental, para posteriormente publicar un artículo titulado: “Observaciones en un grupo étnico de retrasados mentales”, en el que describía “...las características físicas, faciales, la coordinación neuromuscular anormal, las dificultades que enfrentaban con el lenguaje, así como la facilidad de imitar a los médicos y de su gran sentido del humor” (López *et al.*, 2000, p. 195). Para ello él se valió de la clasificación de Blumenbach quien “[Diferenciaba...] las razas humanas según las características faciales en caucásicos, etíopes, malayos, indios americanos y mongólicos” (Martínez, 2011, p. 8), lo que lo llevó a decir:

...el pelo no es negro, como en real de los mongoles, pero de un color pardusco, lacio y escaso. La cara es plana y ancha. Las mejillas son redondeadas y se extienden lateralmente. Los ojos son oblicuos y el canto interno hace que parezcan más distantes de lo normal. La hendidura palpebral es muy estrecha. La frente se arruga transversalmente por la ayuda constante que hacen los músculos de la frente en la apertura de los ojos. La lengua gruesa y rugosa. La nariz es pequeña. La piel tiene un ligero tinte amarillento sucio, y es deficiente en elasticidad, dando la apariencia de ser demasiado grande para el cuerpo [...] por lo general son capaces de hablar, la voz es gruesa y confusa, pero se puede mejorar en gran manera por un entrenamiento del habla. La facultad de coordinación no es normal, pero debe ser reforzada (Martínez, 2011, pp. 8-10).

Caracterizaciones que se fundamentaron en medidas del perímetro cefálico y en una serie de fotografías clínicas, que John Langdon Down empleó para describir y denominar a esta discapacidad como: “mongoles”, “mongolismo” o “idiocia mongólica”, ya que se trataba de una raza “[Nómada...] procedentes de la región

---

<sup>11</sup> “...un centro para gente con retraso mental [...] posteriormente se convirtió en un asilo para cuidar a discapacitados intelectuales” (Martínez, 2011, p. 7).

central de Mongolia poco evolucionadas” (López *et al.*, 2000, p. 195), pues de acuerdo con Down las personas con esta condición tenían un tipo de regresión al estado primitivo del hombre, lo que, se vinculó con los planteamientos de la teoría de Darwin. Fue así que las descripciones de Down llevaron a que se le atribuyera el mérito de ubicar esta entidad patológica, distinguiéndola de otros tipos de retraso mental.

Una década después, para el año de 1876, “[...] Frasier y Mitchell describieron individuos con esta condición, con la denominación de ‘Idiotas de Kalmuck’, [al destacar...] la cortedad de la cabeza (braquicefalia) de niños con síndrome de Down y la edad avanzada de las madres al dar a luz” (Pueschel, 2002, p. 13).

Solo un año después, en 1877, William Ireland en su libro “Idiotas e Imbéciles” describió a personas con características de este síndrome y un año después, en 1886, Suttleworth propuso que estos niños “estaban sin acabar” y presentaban características propias de la vida fetal (Pueschel, 2002, p. 13). Es para el año de 1909 el mismo realizó un estudio etiológico de 350 casos, lo que le permitió relaciona el a estos niños sin acabar con la edad avanzada y que también se trataba de hijos de madres en la proximidad del climaterio (López *et al.*, 2000, p. 195). Es a principios del siglo XX que se dio un gran aumento de las contribuciones con respecto al estudio de alteraciones estructurales del corazón que caracterizaban sus cardiopatías (Pueschel, 2002, p. 13).

Conjunto de estudios que aún no precisaban la etiología del síndrome, ya que fue hasta principios de la década de los 30 del siglo XX, que algunos médicos y científicos comenzaron a sospechar que éste podría deber a una anomalía cromosómica; sin embargo, en ese entonces los exámenes y técnicas para el estudio de los cromosomas no estaban lo suficientemente desarrollado como para poder confirmar estos supuestos. Uno de los primeros investigadores en publicar artículos en este sentido fue Archibald Garrod, en los que por primera vez asoció

las cardiopatías congénitas de los niños con la alteración cromosómica (Pueschel, 2002, p. 18).

Solo dos años después, en 1932, que Waardenburg sugirió "...que la causa probable [del síndrome] residía en un reparto anormal de los cromosomas" (Pueschel, 2002, p. 13). En ese mismo año "Davenport sugirió que las irregularidades cromosómicas podrían originar ciertas formas de discapacidad intelectual" (Basile, 2008, p. 10).

Fue así que a partir de la década de los 40 del siglo pasado algunos investigadores sugirieron que el síndrome se debía a: "[...] la exposición a rayos X, la administración de ciertos fármacos, problemas hormonales o inmunológicos, los espermicidas, infecciones víricas específicas u otros factores que podrían originar el síndrome de Down" (Pueschel, 2002, p. 17). que a la fecha no se han podido descartar como posibles causas de un alteramiento cromosómico, pero son factores que no dan la certeza de ser los responsables del síndrome (Pueschel, 2002, p. 18).

Tales estudios y supuestos llevaron a que en la década de los 50 se empezaran a realizar los primeros estudios sobre los cromosomas<sup>12</sup>, ya que para el año 1956 "Se dispuso de nuevos métodos de laboratorio que permitieron a los científicos visualizar y estudiar los cromosomas con más precisión, se descubrió que cada célula normal humana había 46 cromosomas, y no 48 como se había creído hasta entonces" (Pueschel, 2002, p. 18).

Año en el que Joe Hin Tjio y Albert Levan apoyaron la idea de que el número de cromosomas que tienen las células humanas en condiciones normales son de 46. Lo que Lejeune, Gautrier y Turpin demostraron para el año de 1958, encontrando que las personas con el síndrome tenían 47 cromosomas en lugar de 46 (Pueschel, 2002, p. 18). Demostrando con ello que la causa del síndrome era una anomalía genética que se debía a un reparto anormal en los cromosomas de los padres.

---

<sup>12</sup> "Los cromosomas, son estructuras diminutas, alargadas que contienen los genes. Se encuentran en el interior del núcleo de las células" (Pueschel, 2002, p. 19).

A partir de ese momento las aportaciones bibliográficas que aumentaron rápidamente, algunas de las cuales cuestionaban el término de “mongolismo” (término que se utilizó hasta el año de 1961). Momento histórico en el que Gordon Allen y un grupo de genetistas en un artículo para la revista *American Journal of Human Genetics* sugirieron cuatro nombres alternativos: Anomalía Langdon Down, síndrome de Down, Trisomía 21 o Acromicia Congénita; de estos se eligió el nombre de “Síndrome de Down”, el que fue aceptado y confirmado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año de 1965. Año en el que la delegación de la República Popular de Mongolia pidió a la misma organización eliminar el término mongolismo para referir esa entidad clínica (Basile, 2008, p. 15).

Hoy en día se sabe que el SD, se debe a un error genético y que su denominación se debe a los estudios realizados por John Langdon Down, uno de los pioneros en la descripción de las características de las personas con este síndrome, quien realmente no pudo explicar su etiología.

Con la introducción de la tecnología molecular “[...] centraron su atención particularmente en la patogenia de los rasgos dismórficos y en la búsqueda de los sitios específicos de los genes situados en el brazo largo del cromosoma 21” (López *et al.*, 2000, p. 196).

En el caso de los Estados Unidos de Norteamérica para el año de 1973, se funda el *Down Syndrome Congress*, del que derivó un movimiento para hacer posible que las familias se hicieran cargo de sus hijos en el propio hogar (López, 2013, p. 40). Y sólo un año después, en 1974, con los mapas genéticos y físicos de alta resolución y utilizando pacientes con trisomías parciales, se obtuvo información relativa a los genes que intervienen en los mecanismos que conducen a la aparición del SD (Perera y Abreu. En: López *et al.*, 2000, p. 196). Estudios que llevaron a que se propusiera que el fenotipo del SD puede ser causado por la duplicación de una parte del cromosoma 21. Hecho notable que favoreció el estudio de SD en este país y que

llevó a que, para el año de 1975, sus legislaciones federales relacionadas directa o indirectamente con los individuos con discapacidades<sup>13</sup>, no pudieran ser excluidos en ningún contexto social o escolar. Asimismo, esto sirvió para guiar la prestación de servicios para la atención de personas con discapacidad y para la apertura en el campo de investigaciones científicas especialmente en la genética del SD, favoreciendo la generación de información y asistencia técnica hacia las personas con SD.

Para la década de los años ochenta, gracias a los avances de la ciencia, se comenzaron a realizar los primeros diagnósticos prenatales para identificar fetos que pudieran tener SD. Estudios de los cuales derivaron diferentes términos para distinguir las características en los niños con este síndrome y la realización de terapias de regulación (López *et al.*, 2000, p. 196). Es para el año de 1991 que:

[...] Limbrock y [sus colaboradores...] reportaron en un informe que [...] se obtuvieron resultados significativos positivamente en la corrección de la posición de la lengua, en el tono y posición de los labios superior e inferior, el cierre de la boca, la disminución del flujo salival, así como en la succión” (López *et al.*, 2000, p. 197).

Ya iniciado el nuevo milenio, con los estudios genéticos se logró establecer la secuencia completa de ADN<sup>14</sup> del cromosoma 21, lo que se dio en modelos de ratones transgénicos con SD, lo que permitió “[...] caracterizar las alteraciones neuroquímicas propias del SD, en busca de posibles soluciones a alteraciones asociadas como la enfermedad de Alzheimer, diversas deficiencias del aprendizaje y comportamiento, anomalías en los reflejos sensoriomotores, y la poca o reducida actividad locomotora” (López *et al.*, 2000, p. 197). De hecho, al realizar un:

---

<sup>13</sup> “..el Congreso Estadounidense aprobó el Decreto de Enseñanza para Todos los Niños con Discapacidades su enfoque principal de esta es el Acta para la Educación de los Individuos con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act o IDEA). La IDEA constituye la última enmienda al Acta para la Educación de los Impedidos (Education of the Handicapped Act, o EHA) por lo que se aprobó la Ley Pública (P.L.) 94-142” (Horne, 1997, p. 13).

<sup>14</sup>El ADN, o ácido desoxirribonucleico, ADN es el nombre químico de la molécula que contiene la información genética en todos los seres vivos” (Austin, *n.d.*, párr. 2).

[...] estudio comparativo del genoma humano, se sabe que existe homología entre el cromosoma Hsa21 y los cromosomas 16, 17 y 10 en el ratón (Mmu16, Mmu17 y Mmu10), lo que ha permitido desarrollar diversos modelos murinos que presentan alguna o varias de las manifestaciones fenotípicas propias de la trisomía 21 humana, generando modelos (Ramos y Salgado, 2015, p. 73).

Estudios recientes han logrado demostrar que el cromosoma 21q “[...] contiene 696 genes, incluyendo no menos de 235 genes codificadores de proteínas y 142 pseudogenes (Sturgeon et al. En: Flórez, 2016, p. 2). Si bien aún quedan genes de este síndrome por estudiar, para poder comprender cómo es que se encuentran alterados. De acuerdo con Vilardell *et al.*, se sabe:

[...] que el desarrollo y función de los diversos órganos (incluido el cerebro y la cognición) en este trastorno se encuentran alterados no sólo por la sobreexpresión de algunos genes específicos sensibles a la dosis sino también por la desregulación de elementos genéticos no codificadores, por la expresión anormal de genes que, incluso, no pertenecen al cromosoma 21, y por un conjunto de influencias epigenéticas (En: Flórez, 2016, p. 1).

Biología molecular que ha permitido comprender el efecto principal del cromosoma 21 extra en las personas con SD (López *et al.*, 2000, p. 197).

## **2.2. Etiología**

Desde la gestación el feto posee genes tanto del aporte de la madre como del padre, en el caso de los niños con SD, que en la actualidad se sabe que hay un desorden cromosómico que lleva a que presenten las características cognitivas y físicas que lo caracteriza. Desde el punto de vista etiológico se ha planteado que este síndrome pudiera deberse por alcoholismo o sífilis de los padres, a la exposición de rayos X, a la administración de ciertos fármacos, a por problemas hormonales, inmunológicos, por espermicidas e infecciones víricas específicas (Pueschel, 2002, p, 18).

La mayoría de estas presuntas causas carece de bases científicas que demuestren su relación con la trasmisión genética del SD. Lo que, si se sabe, es que cuando en la familia materna o paterna hay casos con dicho síndrome o que cuando la madre es primeriza y tiene una edad avanzada (debido a la degeneración de sus óvulos) son factores que incrementan la posibilidad de que el producto tenga SD. De hecho, se piensa que:

La incidencia del S.D. varía con la edad materna. La edad de la madre más peligrosa para gestar un S.D. es a partir de los 40 años. De los 35 a los 39 años, es la edad con factor de riesgo. La edad dificultosa sería de 13-14 a 18 años. Son los dos extremos de una campana de Gauss (Ruiz, 2009, p. 100).

Dado que la alteración o error cromosómico se da en la fertilización de las células germinales procedentes de los progenitores: el óvulo de la madre o un espermatozoide del padre, lo que se genera al momento de la concepción, debido a una copia extra del cromosoma 21 o por una inadecuada división cromosómica. Unión de células que da origen a un cigoto o huevo, que se va multiplicando para formar al cuerpo pluricelular de un sujeto.

...óvulo y el espermatozoide contienen, cada uno de ellos, solo 23 cromosomas [...] de tal forma que al unirse producen una nueva célula con la misma carga genética que cualquier otra célula humana, es decir, 46 cromosomas divididos en 23 pares (Down-España, 2019, p. 6).

División en la que se conserva el código genético de origen en todas y cada una de las células del cuerpo humano, lo que se ubica en el núcleo de éstas. Material genético que contienen los códigos responsables de todas características que heredamos de nuestros padres, las que se agrupan con aspecto de barras llamadas cromosomas. Código genético que en el proceso de crecimiento se da a través de división celular, de tal forma que las células germinales se dividen dos veces es decir se reproducen a sí mismas engendrando otra célula idéntica. Proceso que se conoce como *meiosis*.

SD, que se considera tiene lugar en la *meiosis*:

En la meiosis [...] los cromosomas homólogos[...] se juntan formando el llamado **complejo sinaptolémico o sinapsis** y empiezan a intercambiar segmentos de ADN cromosómico entre sí [...] Para ello tiene que haber procesos de ruptura del ADN y procesos de empalme posterior, en sitios concretos que se llaman quiasmas [...] son importantes para mantener juntos a los miembros de cada pareja cromosómica dentro del huso [...] Cuando no existen estos procesos de intercambio y entrecruzamiento en los quiasmas, aparecen después problemas en la separación de cada cromosoma, lo que origina que el desplazamiento posterior de los cromosomas sea anómalo con distribución irregular y un número incorrecto de cromosomas en cada célula hija (por exceso o por defecto) (Pellestor, 2004, párrs. 24-25). Son procesos cromosómicos complejos que resultan difíciles de sintetizar y expresar tan parcamente.

Meiosis que se da en dos fases (y que se denomina MI y MII). En el caso de la: fase MI en la que los 46 cromosomas se duplican, por lo que hay un período de tiempo en el que existen cuatro cromosomas de cada pareja, uniendo uno de origen paterno con otro de origen de materno; período en el que el emparejamiento implica un intercambio de material del ADN cromosómico, el intercambio es múltiple y ocurre en varios segmentos del cromosoma. Posteriormente, la célula se divide conteniendo cada una dos cromosomas de la pareja, Madrigal explica dicha fase, en la cual dicho proceso consiste en:

[...] un cromosoma procedente del padre y otro de la madre, se alinea e intercambia su material genético (recombinación de genes) [...] cada miembro del par homólogo se separa y se sitúan en lados opuestos de la célula. Ésta se divide en dos formando un par de células hijas. (2004, p. 17).

Sin embargo, en la fase MII, se da una nueva división celular, pero cada cromosoma de cada pareja va a una célula, de tal modo que la célula (el ovocito o el espermatozoide, ya maduros) contiene sólo un ejemplar de cada pareja: formando un total de 23 cromosomas, retomando nuevamente a Madrigal, explica dicho proceso de tal manera que:



Los cromosomas de las células hijas se dividen por la mitad, en dos cromátidas, cada una de las cuales se sitúa en el extremo opuesto. Las cromátidas se dividen por la mitad y el resultado son cuatro células haploides, es decir, con la mitad de los cromosomas (23, no 46) (2004, p. 17).

Proceso “normal” de desarrollo del feto humano que implica un total de 23 pares de cromosomas dentro de cada célula, un total de 46 y que en el par 23 se encuentran los cromosomas X Y que determinan el sexo (masculino o femenino) de los sujetos. Los otros 22 pares se denominan autosomas que determinan las características físicas e intelectuales de cada sujeto y están numerado del 1 al 22 en función de su tamaño que es decreciente (Down-España, 2019, p. 6).

Cuando de lo que se trata es de obtener como resultado un gameto, es decir, un óvulo o un espermatozoide, el proceso de división celular se denomina meiosis, proceso de división celular en la que se origina el SD, por el otro lado en el proceso de crecimiento las células se reproducen a sí mismas debido a un proceso que se denomina mitosis, proceso en el que cada célula se duplica a sí misma engendrando a otra célula idéntica con 46 cromosomas distribuidos en 23 pares. Por lo tanto “En condiciones normales el cigoto fecundado contiene 46 cromosomas [sin embargo...] si una célula contiene un cromosoma adicional el cigoto contendrá 47 cromosomas” (Pueschel, 2002, p. 20) por lo que el individuo va a nacer con SD

De ahí que la tercera copia en el gen 21 provoca una sobreexpresión de los genes que en él se encuentran, y ello crea un desequilibrio en el modo en que los genes actúan para conseguir el desarrollo y funcionamiento “normal” de las células y del organismo humano en su conjunto (Pueschel, 2002, p. 20). Se trata de una alteración cromosómica típica del SD, en donde se encuentra alterada la distribución cromosomas (García, 2004, p. 17).

Pese a los avances en la genética, aún hoy en día no se conoce con precisión cuáles son las causas exactas que originan este desorden cromosómico, pero si se ha podido establecer cuáles son los tipos de trisomía que caracterizan al SD.

### 2.3. Tipos de anomalías cromosómicas del síndrome de Down

Los tipos de trisomía que llevan a formar sujetos con SD puede ser de tres tipos, lo que depende de la manera en que se da el proceso *meiótico* en los cromosomas. Proceso de separación que se puede dar de tres formas: como Trisomía Libre Estándar o 21; como Mosaicismo y como Translocación.

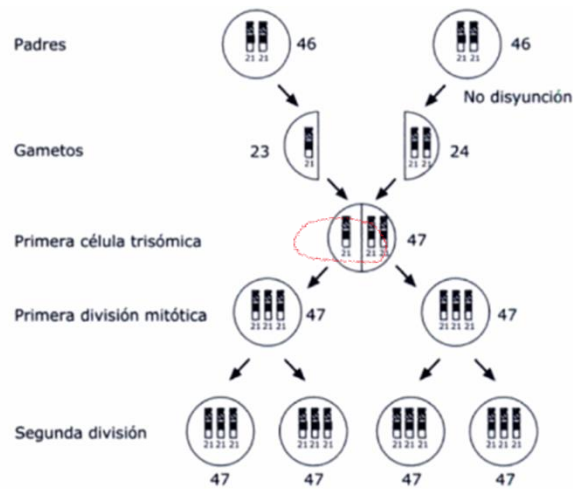
En el caso de la *Trisomía Estándar, Libre o 21*: es la existencia del cromosoma extra, en vez de un par homólogo de cromosomas, se da uno triplete ( $2n+1$  cromosomas) (Martínez, 2011, p. 94). Error genético que tiene lugar en el proceso de reproducción celular, cuando el par 21 del óvulo o del espermatozoide no se separa como debería y alguno de los dos gametos contiene 24 cromosomas en lugar de 23.

Defecto genético que se origina multiplica durante la división celular y que se da cuando un par de cromosomas HS21, ya sea en el espermatozoide o en el óvulo, no se llega a separarse de manera adecuada, transmitiendo ambas copias del cromosoma en lugar de una sola dando como resultado la presencia de tres. Razón por la que los cromosomas 21 se encuentran pegados durante el proceso *meiótico* ya que su “disyunción<sup>15</sup>”, no se realiza de manera correcta (Pueschel, 2002, p. 23).

Esto lleva a que se dé la presencia de tres cromosomas en lugar de dos en el par 21. En este caso, el cromosoma extra es resultado de un defecto que podemos ver ejemplificado en la siguiente imagen.

---

<sup>15</sup> “Durante la división celular, dos cromosomas 21 permanecen unidos (no disyunción), en las siguientes generaciones celulares, una de las células tendrá un cromosoma menos (la cual no es una célula viable), y la otra célula una de más. La no disyunción da lugar a un embrión con tres copias del cromosoma 21 en lugar de las dos habituales. Un par de cromosomas 21, no se llega a separar y así transmiten ambas copias del cromosoma 21 y a medida que se desarrolla el embrión, este se replica en cada célula del cuerpo” (Pueschel, 2000, p. 23).



(Corretger *et al.*, 2005, p. 7).

Por tal motivo el óvulo o el espermatozoide contienen un cromosoma de más, es decir contiene 24, por lo tanto, al formarse los 23 pares, el cromosoma extra se coloca en uno de los pares, por lo regular en el par 21 (que es el más pequeño), provocando que se convierta en una trisomía, dando como resultado 47 cromosomas en la célula inicial (Pueschel, 2002, p. 21). Lo que confirma la existencia de trisomía 21.

De acuerdo con los estudios realizados, se puede indicar que este tipo de trisomía se da en aproximadamente el 95% de los niños con SD (Pueschel, 2002, p. 22).

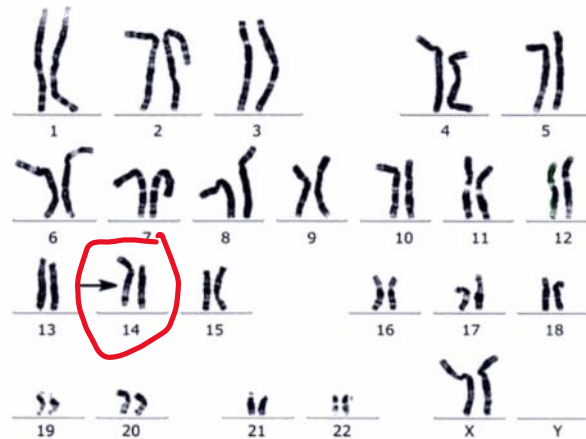
Un segundo tipo de SD es el de *Translocación*<sup>16</sup>, la que después de la Trisomía Estándar, Libre o 21 resulta ser la que con más frecuencia se presenta. Translocación que consiste en un intercambio de material genético entre dos cromosomas no homólogos, ya que contienen diferentes tipos o pares de genes, por lo tanto, se produce pérdida o adicción de material genético. En ésta el cigoto o huevo presentan 23 pares de cromosomas al igual que el resto de la población, pero

<sup>16</sup> En 1960, Polani y Cols reportaron la *translocación* como un tipo de anomalía cromosómica del SD (Martínez, 2011, p. 94), definiendo la translocación cromosómica como el desplazamiento de un segmento de un cromosoma a un nuevo lugar del genoma humano o "...secuencia de ADN contenida en 23 pares de cromosomas en el núcleo de cada célula" (Martínez, 2011, p. 91).

en ésta el cromosoma 21 extra (o un fragmento del mismo) se encuentra adherido a otro cromosoma (frecuentemente a uno de los dos cromosomas del par 14), por lo que en el recuento genético se encuentran 46 cromosomas en cada célula, pero con la presencia de un cromosoma 21 adicional (completo o parcial).

Cabe mencionar que en la *Translocación* el cromosoma 21 no está libre, sino pegado a otro cromosoma. Ésta no solo se da en el cromosoma 14, sino que también se puede dar en el 21 o 22, como se muestra en la siguiente. Esto lo podemos ver en la siguiente imagen:

Síndrome Down por Translocación entre un 21 y un 14



(Corretger *et al.*, 2005, p. 9).

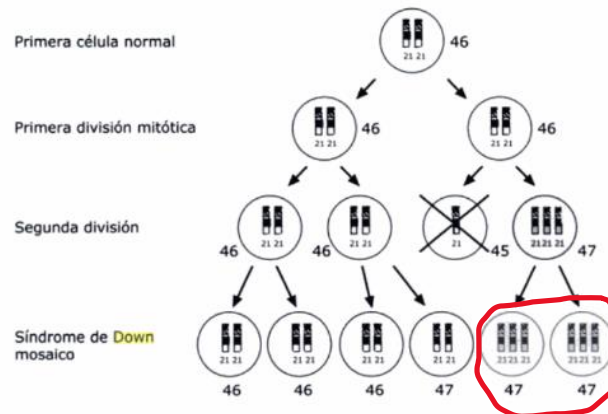
En este caso no existe un problema con la disyunción cromosómica, sino que durante la división celular se desprende una copia total o parcial adicional del cromosoma 21 y se “pega” a otro cromosoma. Cabe mencionar en la mayoría de los casos el portador de un fragmento "extra", solo es uno de los padres. Un tipo de SD que aproximadamente se da en el 4% de los casos (Pueschel, 2002, p. 23).

Finalmente, un tercer tipo de error cromosomático que da origen al SD es el llamado *Mosaicismo*. Tipo de trisomía que se debe a un error producido en las primeras divisiones celulares, ya que:

...durante dicho proceso el material genético no se separa correctamente [lo que lleva a...] que una de las células hijas tuviera en su par 21 tres cromosomas y la otra sólo uno. En tal caso, el resultado será un porcentaje de células trisómicas (tres cromosomas) y el resto con su carga genética habitual (Down-España, 2019, p. 6).

De ahí que el Mosaicismo ocurre cuando en una de las divisiones celulares tempranas, se produce la no disyunción del cromosoma 21, condición en la que puede presentarse en algunas células con 45, 46 y hasta 47 cromosomas. Ello implica que hay una mezcla de dos tipos de células, algunas que contienen los habituales 46 cromosomas y otras que contienen 47.

Esto da origen a un cuadro en forma de mosaico ya que su cuerpo mezcla células de tipos cromosómicos distintos (Pueschel, 2002, p. 25). Esto lo podemos ver en la siguiente imagen.



(Corretger *et al.*, 2005, p. 8).

Mosaicismo que representa alrededor del 1% de todos los casos de personas con SD (Pueschel, 2002, p. 25). Se trata de sujetos que tienen rasgos físicos menos notorios que en los otros tipos de síndrome, por lo regular son SD que presentan menor grado de discapacidad intelectual (Pueschel, 2002, p. 26).

Al respecto es conveniente indicar que independientemente del tipo de anomalía cromosómica, siempre está presente un cromosoma adicional en todas o algunas de

sus células que formarán al sujeto. De ahí que sea el material genético de los padres, el responsable de los rasgos y condiciones de los sujetos con SD.

Tipos de SD que se pueden diagnosticar durante la gestación, lo que no significa que se pueda eliminar.

## **2.4 Diagnóstico**

En el caso de los sujetos con SD, la alteración cromosómica hoy en día puede ser detectada, como antes se indica, desde la gestación (claro poniendo en riesgo al producto). Esto se ha logrado gracias a los avances en la medicina y la tecnología, que posibilitan la elaboración de un diagnóstico clínico.

En el caso del Diagnóstico Prenatal tiene como objetivo la detección temprana y con base en ello establecer el riesgo de tener un niño con SD. En el caso de los Diagnósticos Postnatales es para identificar si el bebé ha nacido con el síndrome, lo que permitirá realizar una atención temprana para su condición física, intelectual y hasta emocional, identificación temprana que es de fácil reconocimiento (IMSS, 2011, p. 7).

En el caso del Diagnóstico Prenatal o Intrauterinos se requieren de mecanismos invasivos para identificar la existencia una anomalía cromosómica en las células fetales. Antes de realizar este tipo de diagnósticos es necesario considerar:

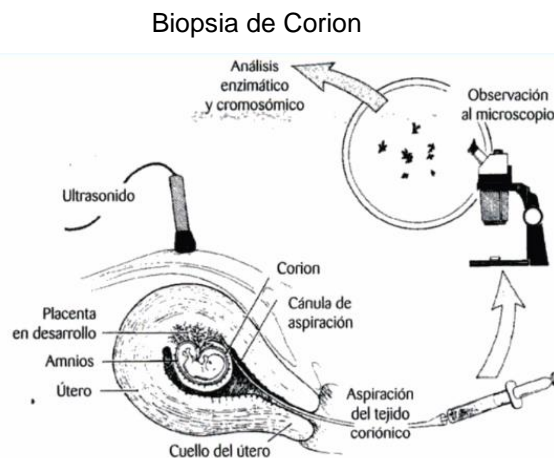
- 1. La edad de la madre, si es superior a los 35-38 años.*
- 2. Si hay algún antecedente directo con la patología genética (como un embarazo o los progenitores sean portadores (Corretger et al., 2005, p. 16).*

Ya que estos factores son criterios para tomar la decisión de realizar este tipo de procesos que son invasivos que ponen en riesgo al producto. Son métodos que

tienen como finalidad: “[...] la obtención de una muestra de tejido fetal para detectar anomalías cromosómicas o genética” (Corretger *et al.*, 2005, p. 12). Tejidos que pueden obtenerse: de la placenta o corion, del líquido amniótico y de la sangre fetal a través de las siguientes técnicas:

### *Biopsia de Corion (BC):*

Esta técnica consiste en obtener una muestra de corion<sup>17</sup>, este tejido contiene información genética idéntica a la del feto; ya que ambos proceden de la misma célula original, para ello la vía para obtener acceso y la muestra depende de donde se encuentre la placenta, ésta puede ser transcervical (vía vaginal) o vía transabdominal (por medio de una punción o aspiración). Se puede realizar a partir de las 10 a las 13 semanas de gestación; sin embargo, cuenta con un margen de riesgo del 1% de que el feto se vea afectado (Corretger *et al.*, 2005, p.13). Método que podemos ver en la siguiente imagen:



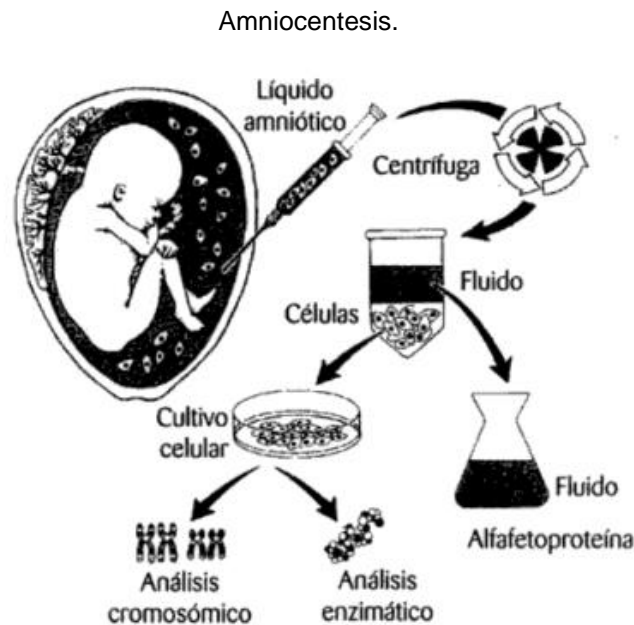
(Pueschel, 2002, p. 35)

### *Amniocentesis:*

Reside en la obtención de una muestra de líquido amniótico, ya que éste contiene células de descamación fetal y por lo mismo la misma dotación de cromosomas. Se trata de un análisis fetal indirecto, ya que se estudian las células que tienen el mismo

<sup>17</sup> “El corion es el tejido que posteriormente va a sustituir a la placenta” (Corretger *et al.*, 2005, p. 13).

origen; y que se obtienen mediante los procesos de FISH o PCR<sup>18</sup>, en la que la vía para acceder al líquido es por punción abdominal que preferentemente se pueda realizar en la semana 15 de gestación. Un estudio que tiene un margen de riesgo de 0.5% al 1%; de que el feto se vea afectado. Estudio que nos muestra el cariotipo<sup>19</sup> (Corretger *et al.*, 2005, p. 13). Método que podemos ver en la siguiente imagen:



(Pueschel, 2002, p. 33)

### *Cordocentesis:*

Esta técnica se utiliza solo en casos excepcionales cuando no se puede realizar los métodos anteriores o hay dudas. Se basa en el análisis fetal directo llevando como procedimiento la punción del cordón umbilical a través de la pared abdominal de la madre para obtener sangre fetal de la madre, en el caso del SD sería para estudiar

<sup>18</sup> "FISH: proceso de Hibridación o fluorescente in situ hybridization, permite la detección de anomalías cromosómicas antes del nacimiento, mediante el ADN" (Pueschel, 2002, p. 33). "PCR, o la reacción en cadena de la polimerasa: es una reacción química que los biólogos moleculares utilizan para crear copias de ADN" (Biesecker, *n.d.*, párr. 2)

<sup>19</sup> "Es un esquema, foto o dibujo de los cromosomas de una célula en división" (Martínez, 2011, p. 89).



el cariotipo. Se puede realizar hasta las 20 semanas de gestación y tiene un margen de error del 3% en los resultados (Corretger *et al.*, 2005, p.13).

En el caso de los métodos no invasivos no se penetra el espacio fetal, por lo tanto, no implica un marco de riesgo para el feto. Algunos de los métodos que se suelen emplear son:

#### *Diagnóstico Prenatal Ecográfico (Técnica-Ecografía):*

La ecografía consiste en "...la emisión a través del abdomen de ondas de ultrasonidos que al rebotar contra el feto estas se reflejan y se registran en una pantalla" (Pueschel, 2002, p. 36). Con ésta es posible identificar anomalías fetales y malformaciones. Indicadores ecográficos que pueden hacer sospechar que un feto tenga SD, para ello se puede medir el grosor de la piel en el área de la nuca (pliegue nuchal), la longitud de los huesos del brazo y de la pierna (húmero y fémur), el tamaño de la cabeza y la ausencia de osificación del hueso de la nariz fetal (Corretger *et al.*, 2005, p. 4).

#### *Cribado Bioquímico o Screening:*

Este método está basado en la determinación del líquido materno de una gama de sustancias bioquímicas del feto o de la placenta (Corretger *et al.*, 2005, p. 14). Pero durante el segundo trimestre de gestación se pueden determinar asimismo a partir de líquidos como la orina o la sangre de la madre. Método que puede ser de dos momentos dependiendo del momento que se realice: el primero, durante el primer trimestre (entre las semanas 8-12 de gestación) de gestación con un análisis bioquímico en el que se valora la Proteína Asociada al Embarazo (PAPP-A<sup>20</sup>) en suero materno, para identificar el nivel de la fracción B libre de Hormona Gonadotropina Coriónica (HCG<sup>21</sup>) (Corretger *et al.*, 2005, p.14). Los valores se miden a partir de 1, los valores elevados incrementan la probabilidad mientras los

---

<sup>20</sup> Proteína Placentaria Plasmática Asociada al embarazo: contiene a la Glicoproteína y trofoblasto (Luna *et al.*, 2014, p. 45).

<sup>21</sup> "HCG: es una hormona glucoproteica la cual se encuentra en la sangre y la orina del embarazo" (Luna *et al.*, 2014, p. 45).

valores inferiores reducen el riesgo. El segundo durante el segundo trimestre de gestación (entre las semanas 14 y 17 de gestación).

En este caso se sustituye la PAPP-A por los niveles de  $\alpha$ -fetoproteína<sup>22</sup> [...]. El resultado del *screening* es un coeficiente de riesgo, una posibilidad sobre X de que ese feto tenga SD; se considera que un riesgo es alto cuando éste es superior a 1/250 en el primer trimestre y superior a 1/270 en el segundo; así una posibilidad de 1/100 sería un riesgo alto y una entre quinientas un riesgo bajo (Corretger *et al.*, 2005, p. 15).

Ninguno de estos métodos de presunción tiene un valor diagnóstico definitivo. El cálculo de su valor probabilístico exige realizar operaciones estadísticas que contemplen tanto la edad gestacional como la edad cronológica de la madre, por lo tanto, tiene un cierto grado de error. De ahí que la confirmación definitiva exige siempre la realización un diagnóstico posnatal.

En el caso de los diagnósticos postnatal, resultan ser los más precisos para determinar si un sujeto tiene o no SD. De hecho, es común identificar a simple vista, durante el nacimiento, si el bebé muestra características físicas del síndrome: características físicas propias de éste, la tensión muscular, marcas en la palma de la mano (NADS, 2018, párr. 2).

En caso de que no se pueda precisar a partir de este primer vistazo, se pueden realizar pruebas: cromosómicas de cariotipo<sup>23</sup> que permiten determinar las anomalías cromosómicas (ya sea Trisomía Libre, Estándar o 21, Translocación o Mosaico), a través de estudios de sangre del bebé.

Uno de los estudios más novedosos que se recomiendan para la confirmación del SD, es mediante la técnica Hibridación fluorescente in situ (FISH) mejor conocida como Hibridación in Situ (HIS por sus siglas en inglés): HIS que es:

---

<sup>22</sup> “Es un marcador bioquímico que se detecta en el suero materno, para la detección de defectos del tubo neural, síndrome de Down y otras condiciones patológicas del feto” (IMSS, 2011, p. 50).

<sup>23</sup> “El cariotipo provee una muestra visual de los cromosomas agrupados por su tamaño, número y forma. Los cromosomas pueden estudiarse por medio de un examen de sangre o las células de los tejidos” (Down-España, 2019, p. 8).

...una técnica que permite localizar secuencias de ADN conocidas (genes) en núcleos interfásicos y metafases mediante la utilización de sondas cromosómicas marcadas [...] la técnica consiste en separar dos hebras de ADN de la muestra que hay que estudiar (ADN genómico) como del ADN sonda y poner en contacto los dos fragmentos en condiciones de temperatura y PH adecuadas para que dé lugar a la hibridación. Al ADN sonda de este modo le resulta más fácil encontrar su secuencia homologa en el ADN. El ADN genómico y el ADN sonda se unirán formando una estructura estable que podrá ser detectada (Corretger *et al.*, 2005, p. 11).

Para poder constatar la hibridación es necesario marcar la sonda de manera que sea fácil su detección y su visualización posteriormente, el cual se realiza mediante un producto fluorescente (Corretger *et al.*, 2005, p. 12). Esto permite combinar colores y estudiar más de un cromosoma y su reacción a esta aplicación y de ahí que se denomine FISH (Hibridación in situ Fluorescente).

Las sondas de copia única específica para la región crítica del SD se nombra como banda 21q22.3, esta permite buenas señales de hibridación y "...no solo permite contar el número de copias del cromosoma 21, sino que también permite detectar copias de esta región en concreto y los cariotipos de SD sea con solo dos cromosomas 21, copia extra, y si hay una región translocada" (Corretger *et al.*, 2005, p. 13).

Se trata de información que permite visualizar el número de copias de los cromosomas, para identificar ciertas anomalías cromosómicas que a veces pasan por desapercibidas en el análisis de cariotipo clásico. Este método se puede realizar empleando cualquier tejido (sangre, líquido amniótico, mucosa bucal, etcétera). Los resultados suelen obtenerse en 24-48 horas (Corretger *et al.*, 2005, p. 13).

En definitiva, el SD se diagnostica y confirma mediante el estudio del cariotipo a través de una copia total o parcial adicional del cromosoma 21. Por lo tanto, en el momento en que se identifica que un bebé presenta el síndrome, se deben

identificar posibles patologías y malformaciones asociadas a éste, para realizar un pronóstico e iniciar el tratamiento adecuado.

## **2.5. Tratamiento**

Hoy en día los estudios médicos demuestran que no hay un tratamiento para prevenir el SD, sin embargo, es importante valorar las condiciones de cada uno de los casos; ya que los códigos genéticos no se pueden cambiar, pero si se puede prevenir ciertos padecimiento o enfermedades asociadas al síndrome y con ello favorecer una mejor calidad de vida y de salud.

Lo primero es entender, como ya se indicó antes en este capítulo que el SD no es una enfermedad, pero su condición genética lleva a que sea un grupo de riesgo para cierto tipo de padecimientos y enfermedades, que requerirán de atención médica y de algún otro tipo: desde las visitas al pediatra y las vacunas que reciben todos los niños, cuidados cardiovasculares y respiratorios, hasta asesoramiento sobre salud sexual y reproductiva. Las evaluaciones dependen de la edad del paciente y de la gravedad del fenotipo.

Su tratamiento precisa de un enfoque integral en función de las distintas complicaciones que pueden llegar a derivar de su síndrome, en el que se deben involucrar médicos, educadores especiales, pedagogos, terapeutas del habla, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas y trabajadores sociales; brindándoles los cuidados, estímulos y motivación que sean necesarios a ellos y sus familias. En este sentido se puede hablar de tres aspectos básicos:

- a) Tratamiento sintomatológico: todas las acciones terapéuticas de tipo general que tienden a mejorar aspectos parciales (aumento de la resistencia a las infecciones, tratamiento de la obesidad, etc.).
- b) Control de las alteraciones asociadas: corazón, dientes, ojos.
- c) Tratamiento de la deficiencia motora e intelectual:
  - Desarrollo motor

- Integración sensitivo motora
- Vista
- Audición
- Inteligencia (Arcas, 2006, p. 113).

Claro está que los tratamientos dependen de las necesidades físicas y de salud de cada individuo. En términos generales los objetivos del tratamiento son:

- a) Desarrollo motor:
  - Mejorar el desarrollo psicomotor y estático, la coordinación, y el equilibrio.
  - La adquisición de hábitos de auto estimulación.
  - Mejorar la alimentación, la afinación y el aspecto facial.
  - Lograr una base de dominio postural y capacidad motriz, para mejorar el desarrollo perceptual y motor cuando el niño llegue a la edad escolar.
  - Marcha segura.
  - Potenciación muscular, para la falta de fuerza de algunas zonas específicas.
  - Mejora de las posturas fijas y problemas articulares.
- b) Comunicación: mejorar los trastornos de lenguaje y los problemas en la interpretación de códigos.
- c) Coordinación respiratoria: mejorar el control respiratorio para prevenir la fatiga (Arcas, 2006, p. 114).

Cabe mencionar que es pertinente considerar el papel de los padres, ya que ante esta situación muchas veces para ellos no es fácil aceptar que su hijo tenga SD, y por lo mismo no ofrecen los tratamientos que cada caso requiere. Razón por la que, en cuanto es identificado el síndrome, se le debe informar sobre la condición del niño en cada caso.

En la primera etapa de la vida de todo niño es fundamental la estimulación temprana, para que pueda explorar su entorno y para su desarrollo psicomotor e intelectual (Arcas, 2006, p. 114). Se trata de ofrecer una educación física, ya que los niños y niñas que presentan SD “[...] se caracterizan por tener un tono muscular bajo (flacidez), lo que hacen que sus movimientos sean torpes” (Madrigal, 2004, p. 30). En este sentido la fisioterapia es parte sustancial del cuidado de los niños con

SD, la que se orienta a “[...] la realización de una serie de ejercicios físicos encaminados a mejorar la capacidad de movimientos y hacer que camine de manera más estable” (Madrigal, 2004, p. 30).

Se realizan una serie de actividades y ejercicios que ayudan a desarrollar las habilidades motrices, aumentar la fuerza muscular y mejorar la postura y el equilibrio, así mismo puede ayudar al niño con SD a compensar sus limitaciones físicas y el desarrollo de su esquema corporal. Habilidades físicas que son base para el futuro desarrollo de las cognitivas y sociales. En el caso de la fisioterapia para niños SD, las técnicas más utilizadas son:

- Técnica de Bobath: se basa en el principio en el cual los niños con Síndrome de Down conservan los reflejos primitivos que interfieren en el control de los movimientos voluntarios. El terapeuta contrarresta estos reflejos adiestrando en el movimiento opuesto. Es decir, los tratamientos de fisioterapia basados en las técnicas Bobath buscan la normalización del tono muscular. [...] Se entrenan posturas que facilitan los movimientos deseados: mayor equilibrio de pie, movimientos activos e individuales de brazos y piernas, etc.
- Técnicas de tratamiento basadas en el Concepto Vojta: El método Vojta constituye una técnica de diagnóstico y de tratamiento global que busca la estimulación de respuestas reflejas de los músculos, presionando los puntos del cuerpo en los que se encuentran las terminaciones nerviosas.
- Cinesiterapia: la cinesiterapia se define como el conjunto de intervenciones que utilizan el movimiento con fines terapéuticos. Puede ser activa, si requiere la participación de la persona con Síndrome de Down, o pasiva, que se lleva a cabo sin que el/la paciente realice ningún movimiento, sino que es el terapeuta el que le induce una serie de ejercicios, ya sea de forma relajada o forzada. La cinesiterapia tiene efectos positivos sobre el sistema cardiovascular, respiratorio y muscular. (Madrigal, 2004, pp. 30-31).

En el caso de la terapia ocupacional para los sujetos con SD, les favorece el aprender a adaptarse a las actividades de la vida cotidiana y para la interacción con las otras personas. Sobre todo, se enfoca en actividades que le ayuden a mejorar el funcionamiento diario “...es el desarrollo de las habilidades necesarias para desenvolverse con autonomía en la vida diaria (vestirse, comer, usar el baño, etc.),

[se le asesora para...] compensar las dificultades en la realización de las distintas actividades, enseñándole a utilizar [...] estas herramientas” (Madrigal, 2004, p. 32).

Es un síndrome que en diversos casos requerirá de tratamiento logopédico, para que los niños que lo presentan y con ello mejorar sus habilidades de comunicación y a usar del lenguaje de manera más eficaz. Con éste se:

[...] buscan eliminar o compensar las alteraciones lingüísticas y de la comunicación que se dan en las personas con Síndrome de Down (alteraciones en la articulación de las palabras, falta de fluidez verbal, etc.). La logopedia estimula las capacidades conservadas y el desarrollo de destrezas nuevas para lograr un habla lo más inteligible posible. (Madrigal, 2004, p. 33).

Ya que los niños con SD suelen aprender a hablar más tarde que sus pares y mencionado anteriormente una característica de ellos es que presentan protrusión de la lengua. El terapeuta puede ayudarlos a desarrollar las habilidades necesarias para la comunicación. También muchas veces los niños con SD no pueden hablar por tal motivo el logopeda tiene la función de proporcionarle medios alternativos de comunicación y al mismo tiempo ayudarlos a mejorar las habilidades para conversar, pronunciar y comprender lo que se lee, así como para aprender y recordar palabras.

En estos casos un psicólogo u otro profesional de la salud mental pueden ayudar al niño a manejar sus emociones y desarrollar habilidades interpersonales que favorezcan las limitantes del SD y a lidiar con las dificultades de la vida cotidiana.

Otra terapia que favorece la mejora de diversas áreas funcionales en las personas con SD, son las terapias asistidas con animales los cuáles pueden ser caballos, delfines o mascotas:

Se trata de un conjunto de terapias que buscan la recuperación de las personas con distintas dolencias, como el SD, mediante la interacción con animales. [...] La mayoría de las personas reaccionan de forma positiva y benéfica en su estado físico y emocional,

[...] las aptitudes intelectuales, las capacidades y las habilidades sociales Madrigal, 2004, p. 34).

Un tipo de terapia que ha sido de gran utilidad para la atención de los niños con SD, es la artística, la que se considera como un mecanismo de formación:

[...] integral, trabajando los aspectos físicos, psicológicos, psicopedagógicos, sociales y artísticos de la persona. El componente lúdico y creativo de este tipo de terapias contribuye a aumentar la autoestima y las habilidades sociales de las personas con SD (Madrigal, 2004, p. 34).

En definitiva, muchos niños con SD tienen comorbilidades asociadas, aunque cabe destacar que no en todos los casos se pueden presentar. Sin embargo, la mayoría suele tener desde su nacimiento complicaciones de salud relacionadas con su alteración genética: cardiopatías congénitas, hipertensión pulmonar, problemas auditivos o visuales, anomalías intestinales, neurológicas, endocrinas, etc. Estas situaciones requieren cuidados específicos y sobre todo un adecuado seguimiento desde el nacimiento.

Por consiguiente, los tratamientos dependen de las necesidades físicas e intelectuales de cada individuo, así como de sus destrezas y limitaciones personales; por lo tanto, no existe un tratamiento estándar y único para el síndrome de Down.

Habitualmente la atención se debe trabajar desde los primeros años de vida para conseguir el óptimo desarrollo de una persona con SD que le permita utilizar todas sus posibilidades y recursos, es preciso actuar de manera individual y continua.

Por tal motivo no solo se debe de actuar en la línea de motricidad, y buena salud sino también en otra línea de intervención que es la educación, y en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y adaptativas, en el siguiente capítulo el tema que se va a tratar es la manera de intervenir educativamente con niños que presentan SD. Ya



que el niño y niña con Síndrome Down no demanda únicamente una terapia integral, sino, además, una educación de calidad y adecuada a sus características cognitivas, afectivas y sociales.

## **2.6. Intervención Educativa**

Desde el nacimiento es importante ofrecer estimulación a los niños con SD, sobre todo por el tipo de alteraciones y problemas físicos, cognitivos y de interacción que se generan por el síndrome. De hecho, son sujetos que, teniendo una buena estimulación e intervención educativa, pueden ser capaces de realizar diversos tipos de actividades.

Como punto de partida hemos de reconocer que un niño con SD, se puede formar en los mismos contextos que aquellos que se ubican como “normales” y que más adelante llegaron a ser personas adultas que puede y deben ser incluidas en los contextos escolares y en la sociedad.

No solo basta con lo que la sociedad les permite aprender<sup>24</sup> en la convivencia diaria, no basta con interiorizar experiencias vitales y valores; además es necesario que sean sujetos capaces de valerse por sí mismos. En el caso de las personas con SD es fundamental el desarrollo del lenguaje para la adquisición de los aprendizajes escolares, lo que se puede lograr a través de programas específicos que se aplican en las primeras etapas del desarrollo. Para ello, la programación educativa para un alumno con SD ha de partir de un plan de intervención global, para ello:

La intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de planificarse teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en él. No se trata únicamente de actuar sobre el niño, adaptando los objetivos y los contenidos a su estilo de aprendizaje, sino que se ha de plantear una actuación que incida sobre todos los factores y desde diferentes

---

<sup>24</sup> Las personas que presentan SD, en si sus problemas educativos están asociados con su capacidad intelectual tales como: motivación, atención, memoria, comunicación y, a veces, problemas de comportamiento (Anexo 1).

puntos de vista, con una perspectiva integral y sistémica de todo el proceso (Ruiz, 2012, p. 8).

Planificación que debe ser sobre actuaciones concretas de atención temprana, salud, educación, empleo, integración social y vida autónoma; buscando favorecer el tránsito en las distintas etapas de la vida de las personas con SD. Esta se puede dividir en las siguientes:

La Estimulación Temprana (ET), el punto de partida para la atención educativa de un niño con SD y en general para cualquier niño. ET que se ha ubicado desde el nacimiento hasta los seis años de edad, lo que se puede dar a través una gama de programas y recursos especializados y que se puede definir como:

El conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (GAT, 2005, p. 7).

En el caso de los niños con SD, la ET es fundamental, se debe dar desde los primeros días de vida, diseñando un programa de intervención integral especializada (fisioterapeutas, especialistas en educación especial, terapeutas ocupacionales, que se consideren necesarios según las características y familia del niño), el que debe ser adaptado a las necesidades y capacidades de cada uno de los niños.

Programas de ET que debe estar orientado a la estimulación del SNC, en una búsqueda por explotar al máximo la plasticidad<sup>25</sup> de las neuronas de éste en los primeros años de vida de los niños. De ahí que los objetivos de un programa de AT deben ser:

---

<sup>25</sup> Recordemos que: "El término plasticidad neuronal expresa la capacidad adaptativa del sistema nervioso para minimizar los efectos de las lesiones a través de modificar su propia organización estructural y funcional" (Sierra y León, 2019, párr. 15).

1. Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño.
2. Optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño.
3. Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
4. Evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.
5. Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño (GAT, 2005, p. 14).

En el caso del niño con SD, es fundamental que el programa esté estructurado por niveles y áreas, con la finalidad de que sea mínimo el retraso en relación con el progreso que pueden tener los niños regulares, programación que debe iniciar trabajando las siguientes áreas del desarrollo:

- Motricidad fina y gruesa.
- El lenguaje y la comunicación
- Sociabilidad y autonomía personal.
- Desarrollo afectivo.
- Desarrollo Cognitivo (Arcas, 2006, p. 113).

Propiciando que los niños con SD sepan interactuar con su grupo de iguales y potencien sus conductas adaptativas, de participación e interacción.

El siguiente nivel para los niños con SD es la Educación Preescolar, etapa que en nuestro país marca el comienzo de la escolaridad, abarcando de los tres a los seis años de edad; y cuya función es conocer su propio cuerpo, y sus posibilidades de acción; observar y explorar su entorno familiar, natural y social; adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales; desarrollar sus capacidades afectivas; relacionarse con los demás o desarrollar habilidades comunicativas en general con los niños con SD, cabe mencionar que se desarrolla

con una pequeña adaptación a sus características particulares (Redondo y Córdoba, 2008, p. 5). Definiéndose como:

...servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social (SEP, 2017, p. 8).

Su objetivo fundamental es contribuir con el desarrollo infantil, para lo cual se requiere ofrecerle una atención integral en un ambiente de calidad que favorezca su crecimiento y desarrollo en los aspectos físico, cognitivos, socioemocionales, psicomotrices y del lenguaje; pone el énfasis en las acciones pedagógicas integradas, donde el niño es visto como un ser pleno que recurre a todas sus potencialidades y habilidades, así como a todos los aspectos de la vida emocional, física e intelectual en cada una de sus exploraciones y acciones sobre el mundo (SEP, 2017, p. 105).

En este sentido, la educación preescolar en el caso de los niños con SD tiene un rol fundamental, ya que se trata de acciones que están dirigidas a estimular y promover el desarrollo cognitivo, emocional, psicomotriz, social y moral de los niños para desarrollar sus potencialidades (Escobar, 2006, p. 170). A través de la sensibilidad, pensamiento, el juego, lenguaje, el dibujo y en cualquiera de las formas humanas de expresión. De esta manera debe garantizar el desarrollo de niños activos, sensibles, competentes y seguros emocionalmente, así como un buen acompañamiento de las familias en las tareas de crianza y apoyo al aprendizaje de sus hijos.

En los niños con SD lo primordial es tomar en cuenta su grado de desarrollo y su estado de salud (Ruiz, 2006, p. 5), además de favorecer la adaptación del niño al nuevo entorno (nuevo espacio físico, nuevos horarios, nuevos compañeros, nuevas

normas), a través de un proceso de incorporación paulatino durante los primeros días del curso escolar, para ello como dice Ruiz, es conveniente ir:

- Asistiendo al colegio únicamente algunas horas.
- Asistiendo algunos días al principio, por ejemplo, alternativamente un día sí y otro no, o bien no yendo determinados días.
- Asistiendo solamente por las mañanas, dejando las tardes para que siga durmiendo la siesta, si esa es su costumbre.
- Realizando determinadas actividades más de su gusto, antes de asistir a todas las programadas en el colegio.
- Cualquier combinación de las anteriores medidas u otras semejantes (2006, p. 5).

Una vez que el alumno esté incluido en un contexto escolar regular, la función de los docentes es identificar sus necesidades específicas de aprendizaje y realizar los ajustes razonables que en lo particular sean necesarios (recordemos que cada sujeto es único e irreplicable) Un proceso educativo, que al igual que cualquier otro niño, se debe dar con base en sus potencialidades, sobre todo, como plantea Ruiz, requiere de en rudimentos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo, que requieren un mayor esfuerzo para ser adquiridos (2006, p. 6). Condición que implica a los docentes, quienes deben tener un conocimiento básico de lo que puede requerir un alumno con SD y que lleve a que éste logre reforzar:

- Control de sus movimientos
- Adquisición de movimientos posturales básicos
- Mejoramiento de postura
- Coordinación de movimientos
- Atención de estímulos auditivos, visuales y táctiles
- Control de las partes de su cuerpo
- Sedestación
- Bipedestación
- Deambulación
- Desarrollo del lenguaje
- Técnicas alimenticias (Svetnik, 2005, p. 43).

El siguiente nivel es la Educación Primaria, un nivel escolar que implica diversos cambios en cuanto a los objetivos y métodos de trabajo. En el caso de los niños con SD, este nivel representa la adquisición de los hábitos básicos de autocuidado, el conocimiento de las normas básicas en clase y el dominio de las destrezas fundamentales del aprendizaje, habilidades que implica mayor dificultad para los niños con SD y para los padres de familia una preocupación; debido a que son exigencia académica que tienen mayor nivel de complejidad (Ruiz, 2006, p. 6). Es un nivel escolar en la que el niño va apropiarse de nuevos comportamientos. Nivel escolar que en el caso de los niños regulares abarca desde los seis a los 12 años de edad.

[En la...] Educación Primaria comienzan a darse las clases expositivas, con un currículum definido por el maestro y determinado por la Administración y con una distribución de la clase más rígida y estable [...] el alumno que ha de adaptarse a ellas lo más rápidamente posible (Ruiz, 2006, p. 6).

Para la adecuada inclusión de un alumno con SD al aula regular, el profesorado primero debe tener una buena actitud, ya que ésta incidirá en la toma de medidas metodológicas y organizativas apropiadas (Molina. En: Ruiz, 2006, p. 7). Algunas de las medidas que van a favorecer adecuada adaptación del alumno con SD de acuerdo con Ruiz son:

- a) Se ha de elaborar adaptaciones curriculares individuales; sin embargo, el desfase curricular del alumno SD ira en aumento cada año con respecto a sus compañeros de grupo, por lo tanto, las adaptaciones curriculares tendrán cada vez carácter más significativo al paso de los cursos.
- b) En el caso de los alumnos con SD, de acuerdo con este autor, se debe integrar un expediente de las Adaptación Curricular que se vayan elaborando en su proceso de escolarización, para dar continuidad al trabajo en los diferentes grados que logre cursar.

Esto ha de implicar, que se consideren las necesidades particulares de aprendizaje que los alumnos con SD presentan y que pueden ser de diferentes características:

- [Necesitan...] Poner en práctica estrategias didácticas individualizadas.
- [Necesitan...] que se les enseñen cosas que otros aprenden espontáneamente.
- El proceso de consolidación de lo que acaban de aprender es más lento. Aprenden más despacio y de modo diferente. Necesitan más tiempo de escolaridad.
- Precisan mayor número de ejemplos, ejercicios, actividades, más práctica, más ensayos y repeticiones para alcanzar los mismos resultados.
- Requieren una mayor descomposición en pasos intermedios, una secuenciación más detallada de objetivos y contenidos.
- [Necesitan...] que se tenga prevista la transferencia y generalización de sus aprendizajes
- Los procesos de atención y los mecanismos de memoria a corto y largo plazo necesitan ser entrenados de forma específica
- [Necesitan...] un trabajo sistemático y adaptado y que se les proporcionen estrategias para adquirir conceptos matemáticos básicos.
- Respecto a las lecturas necesitan que se les introduzca en la lectura lo más pronto posible, utilizando programas adaptados a sus peculiaridades, basados en métodos visuales (Ruiz, 2006, pp. 7-8).

Para cubrir muchas de estas necesidades van a requerir de apoyos de especialistas por lo tanto intervención de estos profesionales deberá realizarse siempre en coordinación con el equipo multiprofesional. No hay que olvidar el ámbito de la familia ya que también es un aspecto importante, debido a que los alumnos con SD requieren un apoyo firme y un seguimiento constante por parte de sus padres en todas las etapas educativas, incluida la fase adulta.

Siguiendo la línea educativa la siguiente etapa es la Educación Secundaria este cambio representa un cambio brusco que sufre el alumno con SD. Ya que en el sistema educativo las culturas pedagógicas, profesionales y organizativas de las dos etapas son muy diferentes, ya que en la secundaria:

...el currículo es más especializado, organización burocrática, mayor desplazamiento del trabajo a casa, clima más centrado en lo académico y necesidad de mayor autocontrol e independencia personal del alumno. Muchas de estas características la convierten en una etapa de difícil acceso para los alumnos con síndrome de Down (Ruiz, 2006, p. 8).

El paso a la Educación Secundaria en el caso de los niños con SD se puede o no dar con la adolescencia<sup>26</sup>, debido a sus limitaciones intelectuales y que se constituya en un nivel escolar complicado para ellos. Etapa que intelectualmente no corresponde con su desarrollo cognitivo, comparado con los adolescentes regulares; lo que se complejiza debido al número de materias que deben cursar, el número de profesores y horarios propios de este nivel escolar (en promedio seis asignaturas cada mañana).

A estas condiciones educativas externas se han de añadir las propias peculiaridades de los adolescentes con SD, que por su discapacidad intelectual (de ligera o severa), por lo regular se ubica en lo que Piaget llama operaciones concretas o inteligencia lógico-concreta (En: Nortes y Serrano, 1991). Y es que un adolescente con SD, presenta condiciones intelectuales disminuidas o limitadas en sus procesos de abstracción y conceptualización, lo que le dificulta la comprensión y el aprendizaje de los contenidos de las diferentes asignaturas de Educación Secundaria (como matemáticas, científicos y lingüísticos (Ruiz, 2006, p. 8).

Ante esta situación, en algunos casos, los padres deciden llevarlos a un centro específico ya que consideran que sus hijos no están preparados para este nivel escolar. Esto significa que para los alumnos con SD los cambios en los procesos escolares del nivel principalmente deben ser de Ajustes Razonables, de metodologías y de forma de organización de las actividades individuales y grupales que, de acuerdo con Ruiz, estas deben ser:

---

<sup>26</sup> Recordemos que: "...los adolescentes con síndrome de Down, la mayor parte de las cuales tienen discapacidad intelectual de carácter ligero o moderado y se mueven dentro del margen de lo que Piaget denominó etapa de las operaciones concretas o inteligencia lógico-concreta" (Ruiz, 2006, p. 10).



- a) Medidas Organizativas: en las aulas y en los centros ordinarios, favoreciendo que el alumno con SD pueda realizar en el aula actividades adaptadas a sus capacidades e intereses, con metodologías más globalizadas, éstas podrían ser en forma de talleres, proyectos o trabajos con objetivos más prácticos y funcionales.
- b) Coordinación entre profesores de apoyo (orientadores, maestros, especialistas en lenguaje y audición y pedagogos) ya que es esencial para dar continuidad al trabajo individualizado.
- c) La adaptación curricular individual es una medida esencial ya que acerca a los alumnos con SD a los contenidos que corresponden a la etapa. Aquí se deben de introducir los objetivos funcionales, aplicables a la vida real, asimismo se deben seguir entrenando en cuanto sus hábitos de autonomía personal y en sus habilidades sociales sobre todo encaminados al manejo de dinero, organización del tiempo y la consolidación de la lectura y la escritura (2006, p. 10).

Algunas estrategias para las intervenciones con alumnos con SD en esta etapa son:

- Realizar actividades controladas de forma individual.
- Establecer momentos en las clases en que se realicen ayudas mutuas entre iguales,
- Planificar actividades variadas para el mismo objetivo, utilizando materiales o soportes de trabajo distintos y actividades con distinto nivel de exigencia.
- Confeccionar un banco de materiales, con material de trabajo para cada unidad a diferentes niveles de dificultad.
- Elaborar una carpeta individual con actividades de espera, de refuerzo o consolidación para cada alumno.
- Diseñar una hoja individual de cada alumno con SD, con los objetivos y actividades programados para él en su Adaptación Curricular Individual.
- Utilizar el trabajo cooperativo de forma habitual.
- Limitar las exposiciones orales en clase, complementándolas siempre que se pueda con otras formas de trabajo, como los sistemas de proyectos o centros de interés (Ruiz, 2006, pp. 10-11).

Finalmente, la escolaridad de los alumnos con SD, en gran medida depende de las BAP que el contexto escolar le impone, al no ofrecer los ajustes razonables que requeriría para poder cursar un bachillerato, para una capacitación laboral o “[...] programas formativos de carácter pre laboral (como los centros ocupacionales) o directamente al mundo laboral (en forma de desempeño de un puesto de trabajo)” (Ruiz, 2006, p. 12).

Capacitación laboral en la que la familia cumple un papel fundamental, para que el joven con SD, pueda “[...] asumir los derechos y los deberes propios de un adulto y que han de comenzar a instaurarse desde edades tempranas” (Ruiz, 2006, p.12). Se trata de que el joven con SD vaya asumiendo responsabilidades en el domicilio y vaya aumentando su grado de autonomía e independencia.

En la etapa adulta es conveniente “...planificar un programa de actividades diarias con tareas definidas, que incluyan, responsabilidades de autocuidado personal (aseo, comida, vestido), actividades de ocio (lectura, escritura, paseos, juegos, aficiones, etc.) y responsabilidades en el domicilio” (Ruiz, 2006, p. 12). Sobre todo, porque lo más adecuado es que en su adultez, puedan alcanzar su autonomía.

### **CAPITULO 3.**

## **EL PROCESO DE INTERVENCIÓN PARA APOYAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN**

Desde el año de 1948 la ONU ha promovido el principio de una Educación para Todos, sin que las características y condiciones del educando sean un factor que la impida acceder a ésta. Esto quedó establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Principio que posteriormente serviría de fundamento al modelo de la EI, la que actualmente tiene como objetivo central, garantizar:

...calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, resiliencia, pertinencia, integralidad, accesibilidad, inclusividad e higiene, incorporando los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, para proporcionar educación de excelencia, con equidad e inclusión, conforme a los lineamientos que para tal efecto emita la [SEP...] (SEP, ca. 2019, p. 612).

Una búsqueda por lograr que los alumnos participen en todas las actividades escolares y de esta manera se logre que los espacios escolares promuevan una cultura incluyente, eliminando o minimizando las BAP.

De este modo, con la EI se pretende asegurar que todos los niños, adolescentes y jóvenes puedan asistir a las escuelas regulares de México, sean públicas y privadas, se acojan al marco legal previsto en el capítulo uno de esta tesis, en el que se insiste en que dichas instituciones: "...incentiven acciones puntuales en las escuelas, y que las aulas ayuden a eliminar las barreras para el aprendizaje [y la participación]" (SEP, 2018b, p. 5).

Es decir que las escuelas garanticen el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, atendiendo sus necesidades básicas de

aprendizaje, realizando los ajustes razonables que sean necesarios a los programas de estudio y minimizar o eliminando las BAP.

A pesar de lo establecido en el marco normativo de la SEP el modelo de la EI, no se desarrolló como debiera ser, ni se ha podido dar cobertura a toda la población demandante. Por ejemplo: de las 250,000 personas con SD que hay en México, para el 2017 sólo tenían acceso a la educación el 3% (Xantomila, 2017, p. 30). Situación que trae como consecuencia la falta de atención educativa a este sector de la población.

De este limitado porcentaje de alumnos que son incluidos, una vía para poder comprender que está pasando y que se puede hacer, es el realizar estudios de caso que como plantea Álvarez, nos lleva a comprender formas de expresión del todo a partir de la parte. Un proceso que se da por abducción:

Y es que la interpretación [que...] es de carácter *abductivo*, parte de *hipótesis interpretativas* o conjeturas espontáneas –con base en los prejuicios de los sujetos o investigadores–, para descubrir y comprender la realidad interpretada (Álvarez, 2012, p. 155).

Se trata de un proceso de investigación de intervención que ubico en el paradigma cualitativo, en el que se busca reconstruir: “...la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. [Realizando...] recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y [que se centra en...] probar hipótesis en su proceso de interpretación” (Hernández *et al.*, 2003, pp. 5-6).

Paradigma cualitativo en el que se ubica la hermenéutica, enfoque epistemológico<sup>27</sup> en el que se reconoce que el conocimiento teórico, se construye a partir de la subjetividad de la realidad que se delimitó como objeto de investigación y que se

---

<sup>27</sup> No debemos olvidar que: “Lo que puede en realidad distinguir a los investigadores entre sí es su enfoque epistemológico y no la selección de [un método o...] técnicas determinadas” (Compoy y Gómez, 2009, p. 275).

interpreta a través de la narrativa de los informantes clave y la descripciones que el investigador pudo elaborar. Hermenéutica sirve de fundamento al estudio de caso, un método que se caracteriza por realizar el:

Análisis de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social. La lógica de este tipo de investigación deriva de una visión global de la investigación cualitativa, la cual se esfuerza por comprender cómo funcionan todas las partes juntas para formar un todo. Su objetivo básico es comprender una experiencia (Pérez, 1994, pp. 80-81).

Estudio de caso que como indica Muñoz: "...puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos [...], pero su propósito fundamental es *comprender la particularidad del caso*, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo" (En: Álvarez y Álvarez, 2018, p. 3). Método que tiene como características ser:

- Particularista: ya que se centra en una situación en específico, evento, programa o fenómeno particular. Y se concentra toda la atención en el mundo en particular. En el que grupo de gente confrontan un problema en específico, adoptando una visión holística de la situación.
- Descriptivo: [ya que] el producto final de dicha investigación es una descripción enriquecida y densa del fenómeno objeto de estudio, la descripción suele ser de carácter cualitativo, ya que se utilizan técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar situaciones.
- Heurístico: porque iluminan la comprensión del lector acerca del fenómeno o problemática abordada, lo cual puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar el conocimiento del lector o confirmar lo que ya sabe.
- Inductivo: [dado que...] los conceptos, hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo, se pueden tener hipótesis de trabajo al inicio de los casos; pero éstas se pueden reformular a medida que avanza el estudio (Pérez, 1994, pp. 81-85).

Método que de acuerdo con Álvarez se puede realizar de cuatro formas distintas, dependiendo de las condiciones en que se desarrolle la investigación y en función de

la intencionalidad que tiene el investigador. Éstas son: *descriptivo-interpretativo*, *evaluativo-interpretativo*, de *intervención-descriptivo* y de *intervención-evaluativo* (2010, p. 11). Estudio de caso que en esta investigación es de carácter *intervención-evaluativo*, ya que implica "...valorar si el proceso de intervención fue el adecuado y asimismo estimar los alcances y limitaciones de las propuestas de mejora" (Álvarez, 2010, p. 11). Valoración que se elaborará con base en el presente estudio de caso

Investigación que se llevó a cabo en una institución particular de educación regular de la Ciudad de México, a lo largo de todo un año escolar atendiendo a las circunstancias y peculiaridades de la institución y del caso. Trabajo que tomó como punto de partida realizar una evaluación psicopedagógica del caso, base para diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para favorecer la adquisición de sus aprendizajes de manera significativa y buscando eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que el contexto pudiera generar en el desarrollo de los procesos escolares. Empleando como instrumentos un diario de campo, listas de cotejo, guías de observación y los formatos correspondientes a las entrevistas estructuradas y no estructuradas, así como pláticas informales, videograbaciones y fotos.

Método en el que de manera *aposteriori* el investigador elabora un conjunto de preguntas que surgen del conocimiento que tiene del objeto de investigación que delimitó en el punto de partida, pues como indica Gadamer: "...solo es comprendido [lo que se investiga...] cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles" (1997, p. 448). Horizonte de pregunta que inevitablemente surge de los prejuicios o juicios previos del investigador, los que somete a un proceso de reflexión y que los convierte a preguntas sobre su estudio de caso y que son las siguientes:

- *¿Cómo se accedió al caso?*
- *¿Cómo se dio el proceso peri y posnatal de Camila?*

- ¿De qué manera se identificó y diagnosticó la discapacidad de Camila?
- ¿Cómo se ha dado la escolarización de Camila?
- ¿Cómo se dio la intervención educativa con Camila para su inclusión educativa en una escuela regular?
- ¿Cuáles fueron los logros académicos con la intervención propuesta para la inclusión de Camila en un aula regular?
- ¿Qué prospectiva se puede hacer con el caso de Camila?

Conjunto de preguntas<sup>28</sup> que se van a convertir en los enunciados temáticos que han de integrar este tercer capítulo.

### 3.1. Condiciones para acceder al caso

Como parte del programa de la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (UPN-UA); en el séptimo y octavo semestre en él programa educativo debemos hacer la elección de un Opción de Campo, en mi caso yo elegí el llamado *Educación Inclusiva*. Campo formativo tiene como propósitos los siguientes objetivos:

1. Ofrecer una formación especializada en el ámbito de la educación inclusiva [...].
2. Revisar los diversos aspectos que caracterizan a las discapacidades con mayor prevalencia en Educación Básica, así como las particularidades de educandos en condiciones vulnerables.
3. Desarrollar las habilidades básicas para el diseño y aplicación de estrategias de intervención educativa orientadas a la atención de las necesidades básicas de aprendizaje de alumnos que enfrentan BAP.
4. Desarrollar competencias básicas para la evaluación psicopedagógica y para la investigación de procesos de inclusión educativa.

---

<sup>28</sup> Como plantea Gadamer: “El ser humano ‘no tiene’ únicamente lengua, logos, razón, sino que se encuentra situado en zona abierta, expuesto permanentemente al poder preguntar y al tener que preguntar, por encima de cualquier respuesta que se pueda obtener. [...] lo que significa ex-istir, estar-ahí. [Es decir...] Ser es presente, y toda conciencia presente quiere decir ser (En: Álvarez, 2012, p. 22).

5. Fortalecer el proceso de titulación de los estudiantes de la Opción de Campo (Álvarez, Escalante y Álvarez, 2019, p. 21).

En una búsqueda por que seamos competentes en la participación de grupos interdisciplinarios que se encarguen de apoyar la inclusión educativa de los educandos de grupos vulnerables, en especial de niños que tengan alguna discapacidad.

Para ello en la Opción de Campo el responsable nos requirió que ubicáramos alguna institución o centro educativo que se encontrara cerca de nuestro hogar y que tuviera niños incluidos, para realizar prácticas académicas y tener la experiencia de conocer la realidad educativa de la EI en un contexto concreto.

A partir de ese momento, el día viernes 23 de agosto del 2019, yo inicié mi búsqueda de una institución que contara con tales condiciones de trabajo escolar. Para ello, la primera institución a la que me dirigí fue *Clínica del Autismo CDMX* ubicada en Camarones, No. 485, esquina Norte 87, Col. Sindicato Mexicano de Electricistas, Alcaldía Azcapotzalco. Al llegar a ésta, me dirigí a unas ventanillas en las que expliqué el motivo de mi visita, donde me indicaron que tenía que dirigirme al piso 2, con la Doctora encargada de administrar los permisos y solicitudes para “prácticas profesionales” y servicio social. Al llegar con la Doctora, le expliqué el motivo de mi visita y ella inmediatamente me dijo: *Lo siento no puedo darte el acceso, ya tengo a 6 practicantes aquí, ya no puedo admitir a alguien más. Pero si llego a tener algún lugar yo me pongo en contacto contigo, o igual puedes acudir a la Delegación de Azcapotzalco y solicitar un permiso para que yo te dé acceso* (Plática informal, 23-08-2019). Yo le agradecí su recibimiento y atención e inmediatamente me retiré para que ese mismo día fuera al CAM No 24, que está ubicado en Deportivo Margarita Maza de Juárez, Calle Av. Margarita Maza de Juárez, No. 150, Col. Patera Vallejo, Alcaldía Gustavo A. Madero. Al llegar me recibió el policía de la entrada quien de inmediato me negó el acceso a las instalaciones indicándome que, iría a llamar a la Directora del Plantel. Al llegar la Directora, me presenté como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la



UPN-UA y le expliqué el motivo de mi visita. Al concluir, ella me dijo: *Por mí si puedes realizar aquí tus prácticas profesionales, sin embargo, eso no depende de mí. Debes dirigirte a las oficinas de la DEE, ahí te van a pedir llenar un formato y ciertos requisitos para tu solicitud y llenaras una lista de los planteles a los cuales deseas realizar tus prácticas profesionales. ¡Mucha Suerte!* (Plática informal, 23-08-2019), agradecí su recibimiento me retiré la institución.

Ante mi desesperación por lograr conseguir alguna institución que estuviera dentro de la zona, para que no tuviera dificultad de desplazarme, recordé (debido a una vivencia persona, ya que mi hermano presenta Trastorno del Espectro Autista), que la institución en donde él cursó la educación básica era una escuela incluyente. Fue así que el viernes 30 de agosto de 2019 emprendí marcha a dicha Institución “*Primaria Gales*” ubicada en Calle 14, No. 115, Col. Ampliación Progreso Nacional, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P. 07600.

Primaria Gales



(Primaria Gales, 2020)

Ese día llegué a la institución a las 10:00 am., y toqué el timbre de ésta, para ello quién salió a recibirme fue la administradora de la institución la Lic. Méndez quien me dijo: *“Hola ¿Qué deseas? [a lo que respondí] Hola buenos días, soy pasante de*

*la Licenciatura en Pedagogía, mi nombre es Jennyfer Alejandra Colín Montenegro, tengo conocimiento de que la escuela cuenta con un programa de educación inclusiva, por lo que el motivo de mi visita es para solicitar permiso para llevar a cabo mis prácticas profesionales [al instante ella sonrió, y me dijo] adelante (Plática informal, 30-08-2019), señalando la oficina de la Directora del plantel y acompañándome a la oficina de la Directora, a quien me presenté diciendo: Ella es la Directora Silvia..., te dejo con ella. [En ese momento ella respondió] Hola cuéntame a qué debemos el motivo de tu visita [a lo que yo respondí] Mucho gusto mi nombre es Jennyfer Alejandra Colín Montenegro, soy pasante de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN-UA y tengo conocimiento de que la escuela cuenta con un programa de educación inclusiva, por lo tanto el motivo de mi visita es para solicitarle permiso para llevar a cabo mis prácticas académicas, sería únicamente los días viernes durante el ciclo escolar 2019-2020 (Plática informal, 30-08-2019). Inmediatamente la Directora asentó con la cabeza y me dijo: Si, si, si claro que sí, sabes. En primera porque yo también soy egresada de la UPN, en segunda necesitamos apoyo en el área de Educación Especial y tercera me gustaría contribuir con eso, ven te voy a mostrar las instalaciones de la escuela (Plática informal, 30-08-2019).*

En ese momento la Directora me llevó fuera de su cubículo y señaló la planta baja donde iniciamos el recorrido dentro de la institución con la finalidad de que conociera las instalaciones y el área de EE. Primero me mostró el primer piso señalándome el salón de primer grado, segundo grado, y el aula de EE; en seguida en el segundo piso, indicándome: *Mira ahí se encuentran los salones de cuarto, quinto y sexto y ahí mismo hay un pasillo que conduce al salón de tercer grado; por último en el tercer piso se encuentran el aula de cómputo y audiovisuales y una sala recreativa, o bien de juego ahí podrás encontrar material didáctico en caso de que requieras o trabajar sobre tapetes didácticos, con los alumnos que tu consideres (Plática informal, 30-08-2019).*

Al concluir la directora se dirigió al aula de EE, tocó la puerta y entramos, de inmediato me presentó con las profesoras Dulce, Nadia, Liliana y Alicia quienes me comentaron: *Aquí tenemos lo que es el área de Educación Especial, ven te voy a presentar. Ella es Jennyfer y va a estar trabajando con nosotros todos los viernes en el área de educación especial, durante este ciclo escolar [dirigiéndose a las profesoras]. Ella es profesora Dulce [señalándola], la coordinadora del área de educación especial, ella estudio psicóloga educativa en la UPN. Ellas serán tus compañeras, Lily y Alicia [quienes me saludaron de mano]. Dulce te va a explicar la forma de trabajo, y organización. Todo lo que necesites saber dirígete con ella: ¡ok!* [Finalmente yo asenté con la cabeza] (Plática informal, 30-08-2019).

Al finalizar el recorrido en la escuela y la plática en el área de EE, regresamos a su oficina y me preguntó la directora: *Jennyfer, ¿Cuáles son tus objetivos al realizar estas prácticas profesionales y qué actividades consideras conveniente realizar dentro del área de EE?* [a lo que respondí]: *Mi propósito es apoyar, el trabajo docente de tal manera que me permita conocer un poco sobre el programa de educación inclusiva con el que cuenta la escuela en correspondencia con la SEP y sobre cómo se lleva a cabo dentro de las aulas regulares de educación básica.*

Para finalizar esta visita le solicité a la Directora si podía elaborarme y firmarme un oficio donde me otorgaba la autorización para acceder a la institución y permiso para realizar las prácticas académicas. Ella se mostró muy amable y se dispuso a apoyarme con la elaboración y firma del oficio, indicándome nuevamente que de acuerdo con lo que yo le había comentado, las prácticas serían los días viernes de 8:00 de la mañana a 15:00 hrs. Agradecí su recibimiento, las atenciones y la oportunidad de acceder a la primaria. Finalmente, la Directora me acompañó a la puerta, indicándome que me presentará la siguiente semana para iniciar de manera formal con mis prácticas.

Con el fin de dar continuidad a este procedimiento la UPN habría de proporcionarme un oficio el cual indicaría que comenzaría mis prácticas profesionales, éste debía

de ser firmado por parte del responsable del campo y por la coordinación de pedagogía (Anexo 2), así que una vez realizado este trámite me dirigí a llevar este oficio el viernes 6 de septiembre del 2019, para dar inicio a mis prácticas académicas oficialmente en la institución.

Al llegar ese día, me dirigí al aula de EE, ahí se encontraba la Psicóloga Dulce (coordinadora del área), quien me explicó la forma de trabajo y organización del área, en los siguientes términos: *Los alumnos que están diagnosticados y requieren atención dentro de esta área, se atienden dos veces por semana, los niños no tienen maestras de base sino que se van cambiando cada semana una semana algunos niños trabajan con Alicia y el resto trabaja con Lily (ambas profesoras de esa área) por consiguiente la semana próxima se cambian los alumnos. Inician clases de 9 a 12 del día, de dos horas la atención a cada alumno, es decir entre Lily, Dulce, Nadia y Alicia cada una atiende a un niño, y cada sesión de trabajo dura dos horas. Aproximadamente el área cuenta con 10 niños en EE. Se trabaja en correspondencia con la maestra titular de los grupos, según el grado al que corresponda cada niño, es decir es un trabajo en equipo. La Psicóloga Dulce es la encargada de realizar la evaluación psicopedagógica de cada niño, al inicio de cada ciclo. Las actividades dirigidas a cada niño, así como las planeaciones son elaboradas cada semana, por cada profesora. Todas deben tener conocimiento de lo que se está trabajando con cada uno de los niños (Plática informal, 6-09-2019).*

La coordinadora procedió a presentarme a cada uno de los alumnos que recibían atención en el área de Educación Especial, mismo día en el que estuve como observadora directa<sup>29</sup>, es decir estuve viendo a los alumnos en el ambiente del salón de clases y recogiendo datos respecto a la estructura y forma de trabajo del área (esto lo llevé a cabo de 9 a 10 hrs., ya que los niños de primero, segundo y tercer grado tienen un lapso de media hora en el receso, posteriormente se reincorporan a clases). Grupo de alumnos a los cuales se les brindaba atención en el área de

---

<sup>29</sup> Observación directa: “[...] es un elemento fundamental de todo proceso de investigación; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos [es directa ...] cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar” (Díaz, 2010, pp. 5-8).

EE a las 10:40 llega al área la alumna Camila Gómez Hernández, en ese momento la coordinadora Dulce y la maestra titular del grupo de primer grado me solicitan que yo trabaje con ella cada viernes.

En ese momento dispuse a trabajar con la alumna Camila con base en las actividades programadas por la profesora Alicia; el tema correspondiente al día 06-09-2019 eran las vocales, procedí a seguir dichas actividades que se establecían en la planeación. Una vez que finalizo mi tiempo de trabajo con la alumna Camila, la coordinadora me dijo lo siguiente: *Camila se acopló muy bien contigo, sería muy bueno que los días viernes pudieras apoyarnos y estar como maestra de apoyo con ella y podrías apoyar a la docente de primer grado en los temas y la planeación con Camila ¿Cómo ves? ¿Te agrada la idea? Obviamente estarías en concordancia con nosotros; pero te explico Camila es nueva en la escuela, proviene de una escuela Montessori y obviamente nuestra parte es incluirla, tú vas a trabajar en el aula regular con la profesora titular del grupo. Por lo tanto, si aceptas siéntete con la libertad de trabajar, y elaborar tu plan de trabajo con ella a consideración tuya [a lo que yo acepté] (Plática informal, 6-09-2019).*

Posteriormente finalizaron mis horas de trabajo con Camila, siendo las 12:00 hrs., se tocó el timbre de la escuela a lo que yo pensé que habría un segundo recreo; pero en ese momento las profesoras y la coordinadora del área me explicaron que los días viernes de 12:00 a 14:30 hrs., la escuela les brinda a los alumnos de todos los grados, tres talleres: el taller de manualidades, el taller de ciencia y tecnología, y el taller de danza y expresión corporal. Todos los profesores de la escuela se dividen en grupos de trabajo (previamente establecidos) para impartir dichos talleres, sin importar a que grado correspondan. Nuevamente observe la manera en la que se impartían los talleres y la forma de organización escolar.

Por último, llegada la hora de la salida la coordinadora y la Directora me solicitaron acudir a su oficina para indicarme que el siguiente viernes yo tenía que presentarles mi plan de trabajo con Camila Gómez Hernández así que me comentaron a grandes

rasgos sobre el caso de Camila. Camila es una niña que presenta Síndrome de Down, tiene 7 años, anteriormente ya había cursado primero de primaria dentro de una escuela regular con método Montessori; sin embargo, acababa de ser integrada a la Primaria Gales para cursar nuevamente el primer grado de primaria, debido a que la mamá no vio avance en el desarrollo de su hija por lo que decidió cambiarla de institución. De esta manera, comenzó mi trabajo con Camila el cual iba a consistir en fungir como maestra de apoyo los días viernes, y brindarle atención en las horas destinadas en el área de EE, durante un ciclo escolar.

Fue en ese momento que me genero interés tomar el caso de Camila, como mi estudio de caso para conocer, analizar y apoyar el proceso de inclusión educativa al aula regular; asimismo al disponerme a realizar mi plan de trabajo con Camila me di cuenta que realmente no podía determinar y estructurar mis objetivos con Camila, ya que no contaba con el conocimiento e información acerca de la alumna; lo que me motivó a tomar la decisión y hacer la elección de su caso.

Sin información de la alumna no podía elaborar mi plan de trabajo del ciclo escolar; así que el día viernes 13 de septiembre de 2019, tenía junta con la coordinadora del área y la Directora Silvia para presentarles mi plan de trabajo con Camila (correspondiente al ciclo escolar 2019-2020), en ese momento me dispuse a comentarles lo siguiente: *Primeramente me gustaría tomar su caso para realizar mi proyecto de investigación, y en segundo lugar no puedo estructurar bien mi plan de trabajo con Camila ya que me gustaría tener acceso a más información y conocimiento de la alumna para tener consciencia de donde partir, lo que voy a estructurar y asimismo determinar bien mis objetivos.* A lo que ambas me comentaron que sí, que no habría problema ellas me darían acceso a la evaluación psicopedagógica realizada por la coordinadora del área de EE y pudiera partir con la información correspondiente; pero que de igual manera hablara con la mamá de la alumna para evitar futuros problemas (Plática informal con la directora y coordinadora del área de EE, 06-09- 2019).

Posteriormente la coordinadora del área me proporcionó la evaluación psicopedagógica realizada al inicio del ciclo escolar (Anexo 3) para que la revisara y pudiera partir con base a la información proporcionada. Es así que llegada la hora de la salida y como me lo habían solicitado me indicaron que, si podría esperar un poco, porque me iban a presentar en ese momento con la mamá de Camila y a indicarle la función que iba a desempeñar. Le comenté a la mamá de Camila mis intenciones escolares, que meramente sería un informe sobre su proceso educativo a lo que su mamá accedió completamente y que de esta manera podía empezar a trabajar con su hija para apoyar su proceso de inclusión escolar. Es importante indicar que se solicitó el permiso para hacer uso de los datos personales (Plática informal con Margarita Hernández mamá de la alumna y coordinadora del área de EE, 06-09-2019). Fue en ese momento que formalmente tomé como caso a Camila.

### **3.2. Las Condiciones de Desarrollo en las etapas pre, peri y postnatales**

Como se indicó al inicio del presente capítulo Camila es una niña con SD por Trisomía 21, en relación a las condiciones pre natales se informa por parte de los padres que no hay antecedentes de este síndrome; sin embargo, cabe mencionar que la madre tenía hipotiroidismo desde los 25 años de edad, lo que según le indicaron los médicos, fue un factor de riesgo para que el feto presentará una anomalía cromosómica. En ese momento (2012) su mamá era primeriza y tenía 32 años de edad, mientras que en el caso de su papá tenía 22 años.

La Sra. Margarita me comentó que los primeros 5 meses de su embarazo fueron difíciles y me dijo: *¡Mira! los médicos me indicaron que se trataba de un embarazo de alto riesgo, he presentado hipotiroidismo a lo largo de mi vida, me fue detectado a los 25 años de edad, fue un embarazo no planeado, los medicamentos que ingerí es Eutirox de 100 mg. Cuando me di cuenta que estaba embarazada acudí inmediatamente al ginecólogo, el cual me indicó que era un embarazo de alto riesgo debido a la tiroides que presento; además de que estaba con sobrepeso lo cual*

*ponía en mayor riesgo al bebé. Desde ese momento me canalizaron con un nutriólogo el me ayudó a llevar mi embarazo con una buena alimentación, mi médico general con la tiroides y el ginecólogo en el seguimiento de mi embarazo. Fue un embarazo de alto riesgo, ya que en un mes subí un kilo y así continúe subiendo de peso rápidamente, tenía contracciones todo el tiempo por lo tanto estaba la mayor parte del tiempo acostada, si caminaba un poco o hacia esfuerzos me agitaba demasiado y me cansaba. En ese entonces vivía al sur de la ciudad, así que quienes me apoyaban era mi mamá y mi tía; ya que el padre de Camila y yo no estábamos viviendo juntos pues nos encontrábamos separados. ¡Retomando entonces!, como subí demasiado de peso y todo el tiempo tenía contracciones la mayor parte del tiempo me la pasaba acostada y descansando, yo seguía con mi medicamento de la tiroides y con vitaminas evidentemente (Plática Informal, 27-10-2019).*

A pesar de estas complicaciones en las que se dio el embarazo, la madre informa al respecto que las condiciones perinatales (hasta una semana después del nacimiento) que Camila nació a las 36 semanas de embarazo, el día 11 de marzo del 2012, para ello se le tuvo que realizar cesárea a la Sra., ya que presentó cérvix incompetente por lo tanto el procedimiento por el que nació Camila fue por Cesárea. Una vez realizada en la que no se presentaron complicaciones durante el proceso, y con Camila en brazos presentó llanto y respiración espontáneas, en cuanto a la calificación APGAR<sup>30</sup> tuvo 8/9, pesando 2, 700 y con una estatura de 47 cm.

Una vez que fue dada de alta, a los 5 días de nacida reingreso al hospital, condiciones postnatales que llevaron a que se quedará internada un mes aprox. mayo a junio del 2012, debido a que le tuvieron que realizar una reconstrucción de ano, esto a causa de que nació con el ano imperforado. Al respecto la mamá me comentó: *Camila casi no lloraba y no presentaba dolor ella se quedó internada un mes de mayo a junio debido a que le realizaron una reconstrucción de colón lo que explica por qué utiliza pañal actualmente, no recuerdo exactamente qué sucedió durante los cinco días después,*

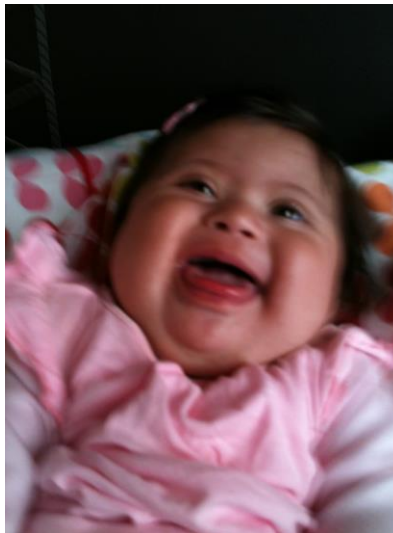
---

<sup>30</sup> "Método práctico de evaluación de la condición del neonato, un minuto después del nacimiento, consiste en una prueba de 10 puntos, describiendo la mejor condición posible con 2 puntos para cada parámetro: esfuerzo respiratorio, irritabilidad refleja, tono muscular, frecuencia cardíaca y color" (Suescún, 2007, p. 21).



*solo recuerdo que fueron días bastante difíciles y yo angustiada por saber que pasaría con Camí, aunque he de admitirte que me sentía sola (Plática Informal, 27-10-2019).*

A pesar de la operación que le realizaron de manera inmediata a Camila, no salió como se tenía previsto, por tal motivo los siguientes meses a su nacimiento presentó complicaciones de salud de manera que, a los tres meses (julio del 2012) nuevamente se le realiza otra colostomía para corregir lo que habían realizado anteriormente los doctores, de inmediato es trasladada al Hospital Pediátrico de la Villa donde se le realiza una laparotomía exploradora y una colostomía (nuevamente), en estas operaciones no presentó complicaciones de salud, es hasta octubre que es dada de alta y canalizada al Instituto Nacional de Pediatría, la mamá indica: *ella fue una bebé que casi no se movía, casi no lloraba, no succionaba así que tenía que utilizar biberones especiales por lo tanto de 4 meses la ingreso a la fundación John Langdon Down para que reciba ayuda y le brindaran terapia temprana (Plática Informal, 27-10-2019).*



(Camila, 4 meses de edad)

Los siguientes meses continúan con los cuidados especiales, por lo mismo la madre se dedicaba a cuidarla mientras su padre trabajaba, la madre menciona que no podía suministrar leche materna así que la alimentaba con fórmula “Enfagrow”; en cuanto a las horas de dormir no presentaba problema alguno se alimentaba y

dormía en los horarios, poco a poco la mamá empezó a observar que presentaba un retraso en las habilidades motrices y control postural. De manera que a los 11 meses la madre comienza a observar que hay un retroceso en el desarrollo *a los 11 meses ella aún no logra sostener la cabeza, las papillas que le daba para comer debían de ser especiales y seguía sin succionar.*

Retomando lo que menciona Palacios, Coll y Marchesi *et al* “[...] los alumnos con discapacidad [presentan...] alteraciones en su desarrollo [...] para ello hay que tomar en cuenta las estrechas relaciones existentes en el desarrollo cognitivo, afectivo y social” (p. 25) Si comparamos lo que reporta la madre de Camila informa que la alumna presentó cierto retraso en el desarrollo del control postural ya que no lograba sostener la cabeza a los dos meses, se tardó para sentarse por sí sola, y a los 12 meses aún no lograba ponerse de pie, indicadores que efectivamente nos da pie para concordar que había un retraso en el control motor, así como en algunos reflejos tales como el de succión ya que no lo realizaba de manera voluntaria y requería de mamilas con chupones especiales.

A los 12 meses presentó espasmos y un día convulsionó, de urgencia acudieron al médico, se le realizó estudios y al principio indicaban que era epilepsia atípica posteriormente lo diagnosticaron como Síndrome de West, los medicamentos que ingería eran Keppra de 1000 mg., Valproato, y Levetiracetam para controlar los espasmos. Ya para el primer año de vida, la madre volvió a dirigirse a la Fundación John Langdon Down en el 2013, Camila comenzaba a balbucear, al año y medio gatea y a los dos años comienza a caminar; pero es hasta los tres años de edad que logra hablar; además cabe indicar que a causa de la colostomía que se le realizó no controla esfínteres.

Camila siempre ha establecido un vínculo fuerte con su mamá y su tía (hermana de la mamá, quien actualmente está al cuidado de ella), desde los primeros meses la mamá recuerda que la buscaba con la mirada a la hora de que le hablaba; por lo tanto, Camila mostraba preferencia a estos miembros de la familia. Por otra parte,

la mamá recuerda que Camila era poco expresiva, casi no lloraba y poco mostraba a través de sus gestos faciales desde pequeña.

### **3.3. Diagnóstico de la discapacidad de Camila**

En los reportes médicos de Camila (Anexo 4) se precisa que nació con Síndrome de Down, malformación anorectal (ano imperforado) y Op de laparotomía exploradora y colostomía. Para la madre de Camila no resultó una situación frustrante o compleja indica ella: *...yo deseaba con toda mi alma ser mamá, admito que para su padre no fue así. A pesar de que en la familia no había algún caso de que alguien presentara discapacidad, como familia supieron afrontar las adversidades a pesar de que se encontraba divorciada de su pareja. La mamá indica: Si bien cuando tu hijo o hija nace con síndrome de Down Jenny es algo que se ve en las características fisiológicas, evidentemente en el momento en que nace Camila, los doctores confirman haber nacido con Síndrome de Down y me lo informan. Es hasta los 4 meses como ya te mencioné que acudo a la Fundación John Langdon Down quienes me levantan el acta de diagnóstico clínico (Plática Informal, 27-10-2019)*

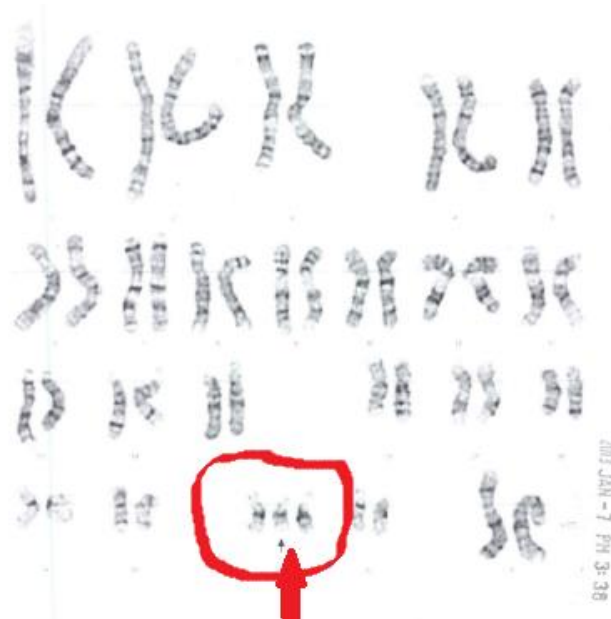
La hospitalización después del nacimiento fue del 11 al 16 de marzo, clínicamente ya que había nacido con malformación rectal (ano imperforado). A los cinco días de vida es egresada en condiciones estables y con colostomía funcional, clínicamente con características de SD tales como: epicanto bilateral, puente nasal deprimido, cuello corto, implantación baja de pabellones auriculares, pliegue transverso, hipotonía, piel marmórea y mara. Es canalizada al Instituto Nacional de Pediatría para continuar con su médico y realizar el examen de cariotipo en sangre para la confirmación del mismo SD.

Al realizarle unos exámenes médicos se descartó que Camila presenté alguna cardiopatía congénita, asimismo se le realizaron evaluación endocrina, tamizaje

metabólico, perfil tiroideo en las cuales se encuentra dentro de los estándares estables. También cabe mencionar que se le realizó un tamizaje auditivo obteniendo baja respuesta.

De esta manera Camila es integrada al Programa de Rehabilitación y Estimulación del Instituto Nacional de Pediatría. Para Julio del 2012, se encontraba en condiciones estables, tolerando la vía oral, con un incremento de peso por mes moderado. No presentaba ningún compromiso a nivel oídos, nariz, y garganta, campos pulmonares bien ventilados, abdomen con colostomía en función.

Posteriormente se le realizó otro examen diagnóstico para conocer qué tipo de anomalía cromosómica presentó Camila, siendo confirmada trisomía 21 (Anexo 5), realizados por citogenetistas en el Hospital Genos Médica. El cariotipo se realizó por un estudio de sangre en donde el complemento cromosómico resulto ser 47+XX+21 presentando alteración cromosómica numérica originada por la presencia de una trisomía del cromosoma 21.



(Anexo 5)

Estos estudios permiten confirmar la trisomía 21 regular la cual "...es una condición genética que le confiere a Camila discapacidad intelectual de leve a moderada, así

como el riesgo de presentar otras condiciones médicas asociadas al síndrome de Down” (Anexo 5). Esto nos permite precisar que, si bien los pacientes que presentan SD pueden alcanzar una calidad de vida que les permita ser productivos e integrarse al medio social siempre y cuando a lo largo de la vida reciban atención educativa temprana, cuidados de salud y educación integral adecuada que les permitan desarrollar sus potencialidades.

### 3.4. Proceso de Escolarización de Camila

En el caso de Camila recibe una atención temprana en la fundación John Laghdon Down hasta el primer año de vida, en donde se le brindaba terapia de lenguaje, macro-natación y asistía a equinoterapia; con estas terapias se logró ver avances significativos en el desarrollo de Camila pues ya para los tres años Camila hablaba. Para el 2014 se muda al norte de la CDMX, en este momento su mamá retoma su vida laboral y Camila pasa a cuidados de su tía Susana; sin embargo, en el 2015 a los tres años de edad Camila ingresa a una institución regular llamada “Colegio Montessori Tepeyac” ubicado en: Calle de La Borrasca 57, Acueducto de Guadalupe, Gustavo A. Madero, 07270 Ciudad de México, CDMX, para cursar su etapa preescolar.



(Colegio Montessori, 2021)

La mamá de Camila señala al respecto: *el proceso de preescolar de Camí, en los primeros años me parecieron significativos, posteriormente ya en el último grado de preescolar yo ya no logré ver avances en mi hija por el contrario noté otra vez un retroceso y estancamiento y fue ahí donde volví a retomar la terapia de lenguaje, ella cursó el preescolar y el primer año de primaria en esa misma escuela* (Plática Informal, 22-11-19).

Sin embargo, la institución mantenía una dinámica en la que los alumnos llegaban a las 9 a 12:00 hrs.; eran libres de elegir las actividades a trabajar en el día, así como los materiales, cada uno de los alumnos contaba con maestras de apoyo quienes los acompañaban durante las actividades, cada alumno trabajaba a su ritmo y tiempo. Camila convivía con otros compañeros que presentaban discapacidad y con alumnos regulares sin embargo no presentó ningún inconveniente al integrarse con sus demás compañeros sobre todo en festivales y actividades donde participé toda la comunidad escolar. En este sentido las actividades eran individuales en muy pocas se trabajaba de manera colectiva.

Si bien en el marco normativo de la SEP, la educación preescolar se centra en:

...educación preescolar pretende el desarrollo general de las capacidades de los niños [...] se enfoca en el desarrollo del lenguaje y de las capacidades para aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes favorables para una sana convivencia y una vida democrática [Además se ha de considerar...] que los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno, y que los procesos de desarrollo y aprendizaje permiten identificar determinados logros en edades aproximadas (por ejemplo, sentarse, empezar a caminar y a hablar) [A través de...] experiencias e interacciones con el medio físico y social (cultural) en que se desenvuelve cada niño las cuales son un estímulo fundamental para fortalecer y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades y valores; además, factores biológicos (genéticos) influyen en las diferencias de desarrollo entre los niños. Por ello los primeros cinco años de vida se forman las bases del desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social [de manera que...] cursar una

educación preescolar de calidad influye positivamente en su vida y en su desempeño durante los primeros años de la educación primaria (SEP, 2017, pp. 52-60).

En esta etapa de formación, conforme a lo mencionado por la mamá de Camila en el primer y segundo grado de preescolar Camila logró adquirir los siguientes conocimientos correspondientes presentados en el siguiente cuadro el cuál fue elaborado en el preescolar cursado:

Habilidades Lingüísticas	Habilidades Matemáticas	Habilidades Emocionales	Habilidades Físicas
-Reconoce y escribe las vocales y solo algunas letras del abecedario. -Identifica colores.	-Identifica figuras geométricas básicas (círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo, corazón y estrella). -Cuenta del 1 al 10. -No cuenta con ubicación espacial. -No sigue secuencias.	-Identifica sus características de autoimagen. -Identifica emociones básicas. -No expresa emociones. -No identifica emociones de los demás.	-Mantiene control postural.

(Cuadro elaborado en el preescolar de Camila)

Es mediante la observación de la mamá de Camila que no hay aprendizajes de manera significativa en Camila, en la misma institución y tras observar que no hay un progreso en el desarrollo, habilidades y conocimientos opta por cambiar de escuela a Camila, indica la mamá: *Yo no contaba con ninguna evaluación de mi hija, absolutamente de nada, la escuela me decía que iba muy bien y que evitaban las evaluaciones para no saturar a los niños, además de que todo era a base de juego y eso a mí no me terminaba de convencer del todo, todo lo que sabía de Camila en cuanto a conocimiento en base a observaciones mías y de su tía Susana por eso decidimos cambiarla de escuela, en esos momentos a mí me cambian de trabajo y ya no podía seguir pagando las demás terapias como anteriormente en un momento de su vida lo llegué a hacer, nunca vi que le realizaran algún examen diagnóstico o vieran la forma de que mi hija aprendiera o desarrollara estas habilidades básicas Jenny incluso ni si quiera logré ver que contemplaran el hecho de que Camí presentaba Síndrome de Down (Plática Informal 22-11-19).*

Es de esta manera que al concluir el ciclo escolar 2018-2019, y ver que no había consolidado aprendizaje cambia de Institución en la cual una amiga le hace la recomendación de la “Primaria Gales” la cual se dice ser una escuela inclusiva, señala: *...mi amiga me recomienda la Primaria Gales, la cual tiene fama de ser inclusiva. Yo quiero que Camí conviva con otros niños, que trabaje de manera colectiva no de manera individual como lo hicieron en la escuela anterior. Además, quiero que realmente consolide aprendizajes, cosa que no vi en la anterior escuela los conocimientos fueron muy limitados y sé que Camí puede dar más* (Plática Informal 06-09-19).

Esta información me lleva a analizar y concluir que, de acuerdo con los objetivos establecidos en el plan de estudios de nivel preescolar:

- Lenguaje y Comunicación: expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
- Pensamiento Matemático: cuenta al menos hasta 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos y organizar información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).
- Exploración y comprensión del mundo natural y social: muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.
- Pensamiento crítico y solución de problemas: tiene ideas, propone estrategias para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles son los pasos que siguió para hacerlo.
- Habilidades socioemocionales: Identifica cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.
- Colaboración y Trabajo en equipo: participa con interés y entusiasmo en actividades grupales.
- Convivencia y Ciudadanía: Habla acerca de su familia, de costumbres y tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.



- **Apreciación artística:** Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).
- **Atención al cuerpo y la salud:** Identifica sus rasgos y cualidades físicas, y reconoce las de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.
- **Cuidado del ambiente:** Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).
- **Habilidades digitales:** Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance (SEP, 2017, pp. 64-65).

Objetivos los cuales no fueron alcanzados. De manera que Camila ingresó a “Primaria Gales” en el ciclo escolar 2019-2020 para cursar nuevamente el primer grado de primaria, cabe mencionar que no hubo por parte de la institución la realización de una evaluación psicopedagógica para la identificación las BAP y las necesidades específicas de aprendizaje y ser un punto de partida para una buena planificación educativa, considerando un trabajo pedagógico riguroso y una metodología didáctica adecuada, y con ello tener presente las características de aprendizaje en los niños SD:

- La lentitud en el funcionamiento de sus circuitos cerebrales repercute directamente en la adquisición y en el progreso en los aprendizajes [...] por lo tanto el proceso de consolidación de los aprendizajes es más lento y tarda más tiempo.
- Presentan dificultades con el procesamiento de la información [y la...] recepción de la misma.
- [...] problemas para manejar diversas informaciones, especialmente si se les presentan de forma simultánea.
- Sus limitaciones cognitivas implican serias dificultades de abstracción y de conceptualización [les cuesta...] acceder a conocimientos complejos.
- [...] limitaciones [...] en la memoria explícita que en la implícita. La primera es intencional, consciente y requiere esfuerzo, mientras que la implícita, que se desarrolla tempranamente y es muy robusta, almacena información sin conciencia

- Es característica de los alumnos con síndrome de Down la inestabilidad de lo aprendido, [...] aparezcan y desaparezcan conceptos que se creían ya consolidados. Es preciso llevar a cabo un trabajo sistemático para reforzar y afianzar las adquisiciones debido, precisamente, a la fragilidad de sus aprendizajes.
- [Requieren...] de más ejercicios, de más práctica, de más ensayos y repeticiones que los demás niños.
- [...] la transferencia y generalización a otras situaciones y otros momentos está limitada.
- Para conseguir la consolidación [...] es preciso aplicar de forma habitual las habilidades alcanzadas, en diferentes [circunstancias...].
- [...] muestran escasa iniciativa, bajos niveles de actividad [...] y poca tendencia a la exploración.
- Tienen menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente
- Les cuesta inhibir su conducta, desde el trazo al escribir las primeras líneas hasta la manifestación de sus afectos, que en muchos casos es demasiado efusiva.
- Les cuesta, además, trabajar solos [...] por lo que el desarrollo del trabajo autónomo deberá ser un objetivo fundamental.
- Dada su mejor percepción visual, aprenden con mayor facilidad si se apoyan en signos, gestos, señales, imágenes, dibujos, gráficos, pictogramas o cualquier otro tipo de clave visual.
- Todas estas peculiaridades de su estilo de aprendizaje repercuten directamente en su forma de enfrentarse a los contenidos escolares, [por lo tanto...]es necesario reforzar y consolidar esos aprendizajes (Ruiz, 2012, pp. 11-15)

### **3.5. Proceso de Intervención Educativa**

Una vez que seleccioné mi caso y que conocí cuál era la condición de éste, me di a la tarea de diseñar un programa de intervención para el trabajo escolar con Camila. Intervención que se dio en un primer momento con la realización de una evaluación psicopedagógica identificando sus necesidades específicas de aprendizaje y las BAP que enfrentaba en ese momento, a partir de ello se diseñaron los ajustes razonables pertinentes al programa de estudios, a los materiales, a las actividades,

a la infraestructura a la comunicación e información y a la organización de la jornada escolar para indicar los apoyos para enseñar los contenidos o información necesaria, y finalmente los resultados.

Éste tuvo como punto de partida una evaluación psicopedagógica la cual se define como “[...] 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” (Colomer, Masot y Navarro. En: Sánchez y Bonals, 2012, p. 14), de manera que partiendo de esta definición consistió en recopilar información de manera sistematizada realizando un informe de evaluación psicopedagógica el cual comprende:

- I. Datos generales del alumno (a).
- II. Motivo de la Evaluación.
- III. Historia Médica y de Desarrollo del menor.
- IV. Apariencia Física.
- V. Conducta durante la evaluación.
- VI. Antecedentes del Desarrollo Específicos del niño que estén interfiriendo en la situación escolar del alumno.
- VII. Antecedentes y datos escolares específicos que estén interfiriendo en la situación actual del alumno. Niveles (maternal, preescolar, primaria) años cursados, desempeño, cambio de escuela y motivo, escuela de procedencia, atención de Educación Especial (USAER, CAPEP), atención educativa externa o complementaria. Condición educativa con respecto al logro de los aprendizajes.
- VIII. Situación actual: aspecto cognitivo, aspecto curricular, aspecto afectivo-emocional, aspecto lingüístico-comunicativo
- IX. Interpretación de los resultados.
- X. Principales necesidades del alumno: a nivel cognitivo, curricular, afectivo emocional y lingüístico comunicativo.
- XI. Observaciones generales (Anexo 6).

Con el fin de analizar su desarrollo educativo, familiar y en este sentido identificar sus necesidades específicas de aprendizaje y las BAP que enfrenta en el contexto

escolar, a la par apoyé este trabajo aplicando entrevistas a los padres de familia, y la realización de una escala de habilidades académicas enfocadas en psicomotricidad y lenguaje (Anexo 7), lo que arrojó como resultados:

En el ámbito cognitivo: la alumna tiene un buen entendimiento de las actividades a realizar, siempre y cuando se le den explicaciones claras, cortas y concisas. Sin embargo, hay que brindarle los apoyos ya sean visuales, físicos o verbales para el logro de las mismas, de igual manera cabe mencionar que después de las baterías aplicadas por la psicóloga: el "CI Verbal: 70 CI Ejecución= 51 [y] CI Total= 59 Rango: Deficiente mental" (Anexo 7).

A partir de esta información y lo anotado por la psicóloga en el Test Bender que le aplicó a la alumna, yo elaboré una síntesis en la que pude ubicar que Camila tenía un nivel de maduración de 4 años 6 meses, por lo que se ubica por debajo de su edad cronológica de ocho años; con los siguientes indicadores: Disfunción Cerebral: Fragmentación y Perseveración (Anexo 7).

Esto me permitió elaborar las siguientes conclusiones sobre las habilidades de Camila:

- Motricidad gruesa: No tiene desarrollada una adecuada coordinación dinámica general y muestra torpeza en algunos movimientos. Por ejemplo, no realiza lo siguiente: hacer rodar una pelota, saltar sobre los dos pies, caminar hacia atrás, tirar una pelota al adulto, dar una patada a la pelota, dar volteretas, mantenerse en equilibrio sobre 1 pie, botar una pelota con una mano. Sólo a veces toma pelota con las dos manos.
- Motricidad fina: No presenta una adecuada coordinación óculo manual. Si coge objetos, mete objetos en recipientes, saca/pone piezas encajables, garabatea con un lápiz; aunque no se realiza empleando el uso de la pinza o bien un adecuado manejo del lápiz, pasar páginas de un libro, torres con cubos y bloques (regular), ensartar cuentas, doblar papel, hacer bolas de

plastilina, encajar piezas geométricas (regular), no ha consolidado el no salirse del contorno a la hora de colorear, no ha consolidado la ubicación espacio-tiempo.

- Habilidades: no identifica las vocales sin apoyo visual, no identifica todo el abecedario, y no identifica las palabras que sean bisílabas, trisílabas y polisílabas (Anexo 7).

En el ámbito curricular: debido a la discapacidad intelectual que presenta, Camila requiere de ajustes al currículo, ya que no accede a los mismos contenidos que el resto de sus compañeros; asimismo como no presenta un déficit físico, por el momento, no son necesarias medidas de acceso o adaptaciones de espacios físicos, mobiliario, ni de sistemas especiales de comunicación.

En el área socio-adaptativa y afectivo-emocional: no expresa sus emociones, no hace gestos. Aunque no le cuesta trabajo socializar si se le acercan los compañeros, no toma iniciativa requiere tener presente a la facilitadora para que se sienta segura y le dé confianza a la hora de socializar con otros compañeros, muestra actitudes tranquilas y respetuosas hacia las demás. Cuando se siente inquieta por no estar realizando ninguna actividad, recurre en específico a una de sus compañeras llamada Ximena. Le gusta ser constantemente elogiada y felicitada por su esfuerzo.

Interés social por las personas: no establece contacto visual al inicio o cuando se acercan por primera vez. En ocasiones presta atención a la voz del adulto cuando necesita o quiere algo para ello debe emplearse un tono de voz fuerte.

Interés por los objetos: en ocasiones extiende la mano hacia objetos que le llaman la atención o le gustan. No toma iniciativa para acercarse a otras personas, sin embargo, se adapta con facilidad al entorno.

Datos recopilados en la evaluación psicopedagógica y en la escala de habilidades en las que se identificaron las siguientes BAP y necesidades específicas de aprendizaje:

ÁREA	El niño (a) Requiere:
<b>COGNITIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se respetará su ritmo de trabajo adjudicándole tareas concretas y cortas.</li> <li>• Se le enseñará a través del diálogo y el juego.</li> <li>• Se le enseñará a través de la imitación.</li> <li>• Se le dejará cierta autonomía durante el trabajo.</li> <li>• Se seleccionarán y adaptarán los materiales que necesite.</li> <li>• Permitir mayor práctica: repasar y recordar.</li> <li>• Partir de los intereses y entornos conocidos de la alumna.</li> <li>• Consolidación de las precurrentes de la lectoescritura.</li> </ul>
<b>CURRICULAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorizar objetivos y contenidos orientados a la adquisición de habilidades básicas y aquellos encaminados a la consecución de una autonomía personal y social.</li> <li>• Priorizar objetivos y contenidos orientados a la adquisición de conocimientos curriculares establecidos a partir del análisis de sus competencias.</li> <li>• Ajustes Razonables al plan de estudios.</li> <li>• Enfatizar los contenidos procedimentales y actitudinales frente a los conceptuales.</li> <li>• Potenciar la funcionalidad de las actividades, la contextualización y la generalización.</li> <li>• Establecer actividades manipulativas variadas y de corta duración para potenciar sus procesos atencionales.</li> <li>• Potenciar la individualización a la hora de realizar las actividades de mesa.</li> <li>• Potenciar la socialización e integración con respecto a sus compañeros/as.</li> <li>• Respetar los ritmos de aprendizaje y consolidación de contenidos.</li> </ul>
<b>AFECTIVO-EMOCIONAL SOCIO-ADAPTATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación entre el equipo docente de ciclo y el área de EE.</li> <li>• Potenciar de forma especial la solidaridad entre compañeros/as del mismo nivel.</li> <li>• Al hacer la programación de aula, los/as profesores/as del mismo nivel tendrán en cuenta la presencia de este alumno.</li> </ul>
<b>LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesitará la atención de la especialista en audición y lenguaje.</li> <li>• Necesitará un tono de voz firme y fuerte para la comprensión del mismo.</li> <li>• Reforzar los éxitos, esto ayudará a mejorar su autoestima y su seguridad personal, y redundará en la manera de afrontar su tarea.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animar al uso del lenguaje describir situaciones, experiencias, preguntas, expresar sentimientos.</li> <li>• Utilizar todos los medios que posibiliten la comunicación del lenguaje: gestos, expresiones faciales, corporales.</li> </ul>
--	--

<b>BARRERA IDENTIFICADA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Actitudinal:</b>	Estas BAP se percibieron en las siguientes acciones tales como: la aceptación por parte del padre de Camila de que presenta SD. El hecho de que en el preescolar y la escuela anterior Camila pasara por situaciones de exclusión por parte de sus compañeros, de igual manera falta de inclusión en las actividades por parte de la docente de grupo debido a que no se planean las clases tomando en cuenta las características y necesidades de Camila. Se ha observado que el hecho de que Camila no cuente con los mismos aprendizajes que sus compañeros, la docente asume que no puede realizar las actividades o participar en ellas, por falta de información y sensibilización.
<b>Pedagógicas:</b>	La enseñanza por parte de la docente del grupo es homogénea de tal manera que no se están contemplando las necesidades específicas de aprendizaje de la alumna, así como las consideraciones generales en su proceso de aprendizaje (mismas que se mencionaron con anterioridad). Ya que el ritmo de aprendizaje difiere al del resto, además de ello no se están ofreciendo los apoyos requeridos.
<b>De Organización:</b>	La distribución del mobiliario no es la más óptima para Camila, ya que el espacio en el aula es muy pequeño, por lo que las mesas están muy juntas y ella al no tener control de sus movimientos corporales suelen llegar a ser una obstrucción.

Considerando las BAP y necesidades específicas de aprendizaje de Camila las habilidades que se trabajó en el área cognitivo: atención, memoria, y la competencia

de lectoescritura así como lenguaje y comunicación misma que al no contar con las precurrentes (motricidad y conciencia fonológica) el proceso de enseñanza-aprendizaje estuvo orientado a la consolidación de las mismas a través de los ajustes razonables realizados al plan de estudios, los materiales, y la realización de actividades

Intervención que procedió a la enseñanza de las precurrentes de la lecto-escritura<sup>31</sup> en vista de que una adecuada coordinación motriz (gruesa y fina) son habilidades básicas para el aprendizaje y consolidación de la lectura y escritura, considero que es uno de los más importantes en la vida, siendo así en lo personal la base de los aprendizajes posteriores y motor de desarrollo del pensamiento, el lenguaje y la inteligencia. De manera que las actividades desarrolladas estuvieron dirigidas a desarrollar ejercicios y actividades para psicomotricidad gruesa (lateralidad) y psicomotricidad fina (trazos), así como conciencia fonológica (percibir e identificar los fonemas y grafías). Con el objetivo que favorecer su inclusión educativa y permitiría eliminar las BAP sociales que en el grupo escolar se estaban generando.

Proceso de intervención que se organizó pensando en los requerimientos propios de la alumna y que tomó como punto de partida la evaluación psicopedagógica anteriormente señalada y proponer a la par algunos ajustes razonables pertinentes, en vista de que el MASSE, 2011 indica:

*...la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, enfatiza en su Artículo 24, que los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad [...] determina la obligación de ofrecer [...] educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones [...]. Señala también y de manera importante que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales, entendidos estos como '...las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas*

---

<sup>31</sup> En el caso del inicio del aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura, las precurrentes son una condición fundamental de que el niño disponga y haya adquirido una serie de habilidades y conocimientos previos para asegurar un correcto y óptimo proceso de dichos aprendizajes [...] los prerrequisitos que entendemos como fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura son: desarrollo de la motricidad, procesos cognitivos, habilidades o destrezas orales de la lengua y conciencia fonológica (Núñez y Santamarina, 2014, p. 74).



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

Considerando que dichos ajustes pueden realizarse en:

- La infraestructura, con el fin de favorecer la movilidad [...]
- Los materiales didácticos, como las adaptaciones a libros para dar una respuesta pertinente a las necesidades y particularidades de cada alumno.
- La comunicación e información [...]
- Los objetos de uso cotidiano, como las adaptaciones al mouse, a los teclados, a los cuadernos, al mobiliario o a las señalizaciones (visuales o auditivas).
- La organización de la jornada escolar, modificando los horarios de algunas clases o el acomodo de los alumnos en distintos salones (SEP, 2018, p. 35).

Ajustes razonables que se ejecutaron en: la organización de la jornada escolar ya que se modificaron los horarios y clases, en la comunicación e información ya que se llevaron pláticas de sensibilización a la comunidad escolar (profesores y alumnos), en la infraestructura en correspondencia al espacio para que Camila pueda desplazarse con facilidad, en los materiales ya que se emplearon apoyos visuales (tableros), en la realización de las actividades cómo el ubicarla en un lugar en específico dentro del aula para favorecer su participación y atención; y por ende se modificó y adaptó el programa de estudios en cuanto los contenidos de las asignaturas con el fin de garantizar las condiciones necesarias para que Camila logré acceder a los contenidos y a su vez atender a las necesidades específicas de aprendizaje que la alumna presenta de manera que le permitan una mayor participación en las actividades, disminuyendo las BAP.

A continuación, se presentan los ajustes razonables realizados al programa de estudio de la SEP "Educación Primaria 1°. *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*" (mismos que se trabajaron en colaboración con la docente Jessica titular del grupo), en donde los campos formativos a abarcar son los siguientes tal cómo se establece en el mismo español,

matemáticas y conocimiento del medio (SEP, 2017). En la primera columna son los aprendizajes esperados, en la segunda los objetivos del primer grado y en la tercer columna los ajustes razonables respecto a los contenidos y objetivos que se quieren lograr con Camila.

Español primer grado de educación primaria		
APRENDIZAJES ESPERADOS	OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	AJUSTES RAZONABLES
<p><b>ORALIDAD.</b></p> <p><b>-Conversación:</b> Expresa sus ideas. Participa y escucha las de sus compañeros.</p> <p><b>-Narración:</b> Narra anécdotas con secuencia, entonación y volumen.</p> <p><b>-Descripción:</b> Menciona características de objetos y personas.</p> <p><b>-Explicación:</b> Explica sucesos, procesos y sus causas. Comparte acuerdos o desacuerdos con otras personas para realizar actividades y armar objetos.</p>	<p>El propósito de la asignatura Lengua Materna. Español para la primaria es que los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos, para satisfacer sus intereses, necesidades y expectativas, así como que continúen desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando</p> <p>Las propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos. Se espera que en este nivel logren:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual.</li> <li>2. Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.</li> <li>3. Elegir materiales de estudio considerando la organización de los acervos y la información de los portadores.</li> <li>4. Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas.</li> <li>5. Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de</li> </ol>	<p><b>Desarrollo de Psicomotricidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad por medio de juegos individuales y colectivos.</li> <li>-Utilizar herramientas, instrumentos y materiales en actividades que requieren de control y precisión en sus movimientos.</li> <li>-Alcanzar el conocimiento del esquema corporal y aprender a controlar los movimientos del cuerpo.</li> </ul> <p><b>Integración de la Corporeidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar sus posibilidades expresivas y motrices en actividades que implican organización espacio-temporal, lateralidad, equilibrio y coordinación.</li> <li>-Desarrollar la coordinación ojo-mano y educar los músculos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura.</li> <li>-Habituar el manejo del lápiz con control en los músculos que intervienen en su movimiento y posterior al aprendizaje de la escritura.</li> <li>-Reconocer las vocales.</li> </ul>
<p><b>ESTUDIO.</b></p> <p><b>Intercambio de experiencias de lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elige y comenta distintos materiales de lectura.</li> </ul> <p><b>Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.</li> <li>-Identifica y lee diversos textos informativos.</li> </ul> <p><b>Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comenta e identifica algunas características.</li> </ul> <p><b>Intercambio escrito de nuevos conocimientos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresa ideas.</li> <li>-Escribe textos sencillos donde describe personas o lugares</li> </ul>		

<p><b>LITERATURA.</b>  <b>Lectura de narraciones de diversos subgéneros:</b>          -Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos.  <b>Escritura y recreación de narraciones:</b>          -Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.          -Escribe textos narrativos sencillos.  <b>Lectura y escucha de poemas y canciones</b>          -Identifica la rima en poemas leídos en voz alta.          -Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje.</p>	<p>diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos.          6. Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana.          7. Utilizar diferentes medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista.          8. Reconocer la existencia de perspectivas e intereses implícitos en los mensajes de los medios de comunicación para desarrollar una recepción crítica de los mismos.</p>	<p>-Desarrollar la capacidad de observación y discriminación perceptiva, necesario para el aprendizaje de la lecto-escritura.  <b>Expresión Literaria:</b>          -Escucha cuentos.  <b>Expresión Lúdica:</b> Conocimiento elemental de las vocales y el abecedario.          -Identifica palabras bisílabas.          -Lee cuentos con ilustraciones.  <b>Participación Social.</b>          -Se identifica el mismo en el espejo.          -Reconoce su nombre y su familia.</p>
<p><b>PARTICIPACIÓN SOCIAL.</b>  <b>Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios:</b>          -Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos.          -Identifica algunos documentos de identidad.          -Reconoce la importancia de sus datos personales.          -Escribe su nombre e identifica el de algunos compañeros.          -Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y su localidad, y reconoce su significado.</p>		

Matemáticas primer grado de educación primaria		
APRENDIZAJES ESPERADOS	OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	AJUSTES RAZONABLES
<p><b>NÚMERO.</b>            -Comunica, lee, escribe y ordena números naturales hasta 1 000</p>	<p>La actividad matemática tiene la finalidad de propiciar procesos para desarrollar otras capacidades cognitivas, como clasificar, analizar, inferir, generalizar y abstraer, así como fortalecer el pensamiento lógico, el razonamiento Inductivo, el deductivo y el analógico.            1. Utilizar de manera flexible la estimación, el cálculo mental y el cálculo escrito en las operaciones con números naturales, fraccionarios y decimales.            2. Identificar y simbolizar conjuntos de cantidades que varían proporcionalmente, y saber calcular valores faltantes y porcentajes en diversos contextos.            3. Usar e interpretar representaciones para la orientación en el espacio, para</p>	<p>-Cuenta colecciones no mayores a 20 elementos.            -Comunica de manera oral y escrita los primeros 10 números.            -Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos.            -Relaciona el número de elementos de una colección.            -Identifica algunas relaciones de equivalencia entre monedas de \$1, \$2, \$5 y \$10.</p>
<p><b>SUMA Y RESTA.</b>            -Resuelve problemas de suma y resta con números naturales hasta 1 000. Usa el algoritmo convencional para sumar.            -Calcula mentalmente sumas y restas de números de dos cifras, dobles de números de dos cifras y mitades de números pares menores que 100.</p>		
<p><b>UBICACIÓN ESPACIAL</b>            Ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, mediante la interpretación de relaciones espaciales y puntos de referencia</p>		

<p><b>FORMA ESPACIO Y MEDIDA.</b></p> <p>-Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos.</p> <p>-Construye configuraciones con formas, figuras y cuerpos geométricos.</p>	<p>ubicar lugares y para comunicar trayectos.</p> <p>4. Conocer y usar las propiedades básicas de triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares, círculos y prismas.</p> <p>5. Buscar, organizar, analizar e interpretar datos con un propósito específico, y luego comunicar la formación que resulte de este proceso.</p>	<p>-Ubica la orientación espacial: arriba, abajo, derecha, izquierda.</p> <p>- Identifica los cuerpos y formas geométricas.</p>
---	--	---

Conocimiento del Medio primer grado de educación primaria		
APRENDIZAJES ESPERADOS	OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	AJUSTES RAZONABLES
<p><b>EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA.</b></p> <p>-Distingue características de la naturaleza en el lugar donde vive.</p> <p>-Clasifica animales, plantas y materiales a partir de características que identifica con sus sentidos.</p> <p>-Reconoce que los objetos se mueven y deforman al empujarlos y jalarlos.</p> <p>-Infiere que la luz es necesaria para ver objetos y colores.</p>	<p>Desarrollar su curiosidad, imaginación e interés por aprender acerca de sí mismos, de las personas con quienes conviven y de los lugares en que se desenvuelven. A partir de situaciones de aprendizaje significativas se contribuye a que reconozcan la historia personal y familiar, y las características de la naturaleza y la sociedad de la que forman parte. También favorece que los niños se asuman como personas dignas y con derechos, aprendan a convivir con los demás para tomar una postura responsable y participativa en el cuidado de su salud y del entorno.</p> <p>1. Desarrollar la curiosidad e interés por explorar las características naturales y sociales de su entorno y sus cambios en el tiempo.</p> <p>2. Reconocer el funcionamiento del cuerpo humano y practicar medidas de cuidado personal como parte de un estilo de vida saludable.</p> <p>3. Identificar que tienen derechos, así como características propias, habilidades y una historia personal que forma parte de su identidad.</p> <p>4. Comprender la importancia de las reglas para la convivencia y asumir una postura respetuosa ante la diversidad natural y cultural del lugar donde viven.</p> <p>5. Proponer medidas de prevención y cuidado a partir de identificar el impacto que tienen sus acciones en sí mismos, en los demás y en el Medio ambiente.</p>	<p>Comunicación y Entorno:</p> <p>-Entiende y reacciona ante expresiones de saludo, cortesía y de despedida.</p> <p>-Usa expresiones de cortesía, saludo y despedida en un dialogo.</p> <p>-Identifica información sobre el aspecto físico.</p> <p>-Da información sobre datos personales, gustos y preferencias.</p> <p>Intercambios de comunicación asociados al entorno.</p> <p>-Reconoce información de los objetos del hogar.</p> <p>-Describe sus actividades.</p> <p>Comprensión del yo y el otro:</p> <p>-Entiende sus emociones.</p> <p>-Interpretación y seguimiento de instrucciones.</p> <p>-Sigue los pasos para armar un objeto.</p> <p>-Reconoce las unidades de tiempo en obras ilustradas.</p> <p>-Conoce e identifica algunos, animales marítimos, de la selva, bosque, y de la granja.</p> <p>-Reconoce los colores.</p> <p>-Reconoce las distintas partes del cuerpo.</p> <p>-Identifica las estaciones del año.</p>
<p><b>CUIDADO DE LA SALUD.</b></p> <p>-Reconoce las distintas partes del cuerpo, y practica hábitos de higiene y alimentación para cuidar su salud.</p>		
<p><b>INTERACCIONES CON EL ENTORNO SOCIAL.</b></p> <p>-Reconoce que es una persona única y valiosa que tiene derecho a vivir en una familia que le cuide, proteja y brinde afecto.</p> <p>-Describe y representa la ubicación de su casa, escuela y otros sitios con el uso de referencias espaciales básicas.</p> <p>-Identifica actividades cotidianas que realiza en su casa y escuela, la distribución de responsabilidades y la organización del tiempo.</p>		
<p><b>CAMBIOS EN EL TIEMPO.</b></p> <p>-Explica las transformaciones en los espacios de su localidad con el paso del tiempo.</p>		

Ajustes razonables a los objetivos del programa de estudio de primer grado que permitieron diseñar los ajustes en la organización de la jornada escolar modificando los horarios en algunas asignaturas y el cambio de aula, así como en la rutina de la jornada escolar la cual consistía en que cada asignatura duraba de 40-60 min. Mientras que la docente Jessica desarrollaba la temática en la que se encontraban



los niños regulares, yo trabajaba con Camila contenidos específicos. Aquellas actividades en las que Camila podía participar la niña era incluida para que trabajara con sus compañeros, ya que es importante mencionar que la alumna tomaba el taller de baile y expresión corporal, sin embargo, en ese horario a mí la directora me solicitaba apoyar en el taller de Ciencia, por lo que no disponía a trabajar con la alumna; pero una vez concluido el taller regresaba con la alumna para acomodar la mochila, y dejar limpio el área de trabajo y retirarse. Horarios y organización de las mismas que se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<b>8:15-9:10</b>	Matemáticas	Español	Conocimiento del Medio	Español	Español
<b>9:10- 10:00</b>	Inglés	Educación Física	Matemáticas	Ingles	Matemáticas
<b>10:00-10:30</b>	Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
<b>10:30-12:00</b>	Conocimiento del Medio	Educación Especial	Español	Educación Física	Educación Especial
<b>12:00-14:00</b>	Español	Computación	Música	Conocimiento del Medio	Taller de Apreciación Artística

De esta manera mi intervención dio inicio el 6 de diciembre del 2019 (me presentaba los días viernes a la escuela de Camila) con un total de 24 sesiones, una vez que los alumnos(as) ingresaban al salón de clases, a los diez minutos empezábamos a trabajar (lo que se dio en todas las sesiones de mi intervención), yo ingresaba a poner en práctica las actividades que había programado.

Ajustes razonables en relación a las actividades, los contenidos, los materiales y los apoyos que se le brindaron para el logro de los objetivos de aprendizaje (Anexo 8) en relación a sus necesidades específicas de aprendizaje previamente detectadas e incluirla en las actividades del salón de clases para lograr su participación que se presentan a continuación:

Sesión 1: 6 de diciembre 2019  
 Duración: 45 minutos cada clase.

 <p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 	
<b>SESIÓN 1:</b> viernes 6 de diciembre 2019 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.	<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIONES:</b>
-Localización de vocales a, e, i, o, u -Identificar objetos que empiecen con la letra A. -Motricidad fina -Motricidad gruesa	-Conocer el esquema corporal. -Elaborar y Reforzar el trazo de la las vocales. -Reconocer el sonido inicial en las palabras con las grafías.
<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b>	
Se dio inicio a la sesión, en la que se trabajó con las vocales a, e, i, o, u. Una vez terminadas las planas de las vocales se le solicitó previamente a la alumna pegar objetos que empezarán con la letra "A". <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar plana de la letra A</li> <li>2. Realizar plana de la letra E</li> <li>3. Realizar plana de la letra I</li> <li>4. Realizar plana de la letra O</li> <li>5. Realizar plana de la letra U</li> <li>6. Pegar objetos con la letra "a"</li> <li>7. Trazar las letras y decir el nombre de los dibujos uniéndolos con su sonido inicial.</li> </ol> Es importante señalar que Camila inició con esto a diferencia del grupo ya que ella no tiene consolidadas las precurrentes de la lectoescritura, por lo tanto, se hacía el ajuste tanto al tema como a la actividad (Anexo 9).	
<b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>	
Una vez que concluimos estas actividades, se dio el cambio de clase en Camila realizó actividades para trabajar motricidad fina: <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Pegado de cuadritos de colores dentro del círculo. y el pegar cuadritos de papel dentro del círculo.</li> <li>9. Se le solicito colorear el triángulo de azul y una hoja de rojo.</li> <li>10. Realizar con colores los ejercicios de motricidad fina (Anexo 9).</li> </ol>	
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	
Posteriormente, acudíamos al área de educación especial en donde se iban reforzando movimientos de psicomotricidad y conocimiento de sí misma. Se dio inicio a la sesión, en la cual se trabajó con su propio cuerpo como punto de referencia para su orientación en el espacio. Igualmente, el dominio de su esquema corporal le facilita una buena expresión corporal, ejercicios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se le solicitó a la alumna que señalara con su mano: ¿Dónde tienes el pie, la cabeza, los ojos, la rodilla, la nariz, la mano, etc.?</li> <li>• Posteriormente se le indicó que primero señalará en ella y luego en mí: la nariz, la oreja, el codo, la rodilla... lo mismo puede hacer en un muñeco o en una imagen del cuerpo humano.</li> <li>• Mientras se le iba tocando a la alumna las diferentes partes el cuerpo, se le preguntaba ¿Qué es esto? A la vez que yo lo hacía en modo espejo y me tocaba la parte del cuerpo a trabajar. La mano, el ojo, el codo a lo que la alumna iba diciendo.</li> </ul> Estos ejercicios se realizaron en diversos momentos en cada una de las modalidades, para dar variedad y novedad para que pareciera modo juego y para una mejor captación del esquema corporal. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una vez concluida se le solicitó dibujar y pintar figuras del cuerpo humano, la niña prosiguió a pegar figuras del cuerpo humano y puso las partes que más importantes para ella.</li> </ul> Cerramos la sesión con respiraciones.	
<b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, en las actividades de la 1 a la 8 no uno no hubo dificultad para el trazo de las letras ya que se le dio la guía visual y logró identificar algunos objetos de su campo semántico conocido que inicien con la letra "a"; sin embargo, me di cuenta que al momento de realizar la actividad 9 al colorear el triángulo la alumna no logra respetar los límites del contorno, asimismo en la actividad 10 la alumna le cuesta trabajo el manejo del lápiz y la coordinación de la mano a la hora de realizar ejercicios de	

motricidad que requieran curvas por lo que se le dificulta seguir los puntos, esto genera frustración y cansancio a la alumna, pese a ello logra concluir las actividades.



Apoyos:

Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades guías para la realización de las letras y señalamientos para respetar los espacios, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna, y físicos ya que en los ejercicios de motricidad fina tuvo que dirigirla la mano para que viera el sentido y movimiento de la misma a la hora de tomar el lápiz.

Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades inició y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.

Sesión 2: 13 de diciembre 2019

Duración: 45 minutos cada clase

 <p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 	
<b>SESIÓN 2:</b> 13 de diciembre 2019 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.	<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>
-Cuento, identificación y dominio de números. -Motricidad fina. -Identificación y uso de colores. -Ubica la orientación espacial: arriba, abajo, derecha, izquierda. -Coloreado a carta completa, un cuarto, media página, y contorneado.	-Identificar y trazar el número 1. -Reforzar el trazo de la letra "Aa" - Ejercitar y Dominar los músculos del cuerpo para facilitar el desarrollo de la noción espacio-tiempo a través del control de los movimientos de desplazamiento.
<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b>	
En esta sesión las actividades llevadas a cabo fueron las siguientes: líneas curvas y rectas para ello, <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pegar bolitas de papel dentro del corazón respetando el contorno.</li> <li>2. Trazar las líneas punteadas las cuales forman una recta.</li> <li>3. Se le otorgó una hoja en la que debía ayudar a los niños a llegar a la calabaza, mismo donde se le solicitó colorear los dibujos.</li> <li>4. Repasar la vocal A, realizarla dentro de los cuadros y pegar letras "Aa" mayúsculas y minúsculas (Anexo 10)</li> </ol>	
<b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>	
Se dio el cambio de clase, y en la asignatura de matemáticas Camila estaba un tanto agotada para ello le propuse salir un momento al patio para desconectarla un poco del ritmo de trabajo y motivarla, sin embargo, ella se negó, por lo que la docente del grupo dio inicio a la materia de matemáticas, si bien Camila no tiene consciencia de los números de manera abstracta, por ello se trabajan actividades diferentes al grupo. En esta ocasión las actividades realizadas fueron: <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Se le solicito remarcar con varios colores el número 1.</li> <li>6. Remarcar y trazar el número 1 con papel china haciendo uso del boleado.</li> <li>7. Colorear y repasar el trazo del número 1 (Anexo 10)</li> </ol>	
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	
Posteriormente después del recreo, la alumna se dirige al área de educación especial, en donde se trabajaron las siguientes actividades, esto mientras escucha música. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitarle dibujos de figuras y animales para que los pinte.</li> <li>• Facilitarle dibujos de una hoja completa y los coloree.</li> <li>• Que coloree dibujo a un cuarto de hoja, media hoja.</li> <li>• Pegar con listón el contorno de los dibujos dados.</li> </ul>	
<b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Camila no logra cubrir toda el área con las bolitas de papel, su mano se cansa rápidamente sobre todo a la hora de realizar el boleado.</li> <li>• Muestra motivación y gusto por las actividades de trazo de puntos en líneas rectas, sin embargo, en las curvas o donde haya líneas rectas pero que formen triángulos sigue presentando dificultad.</li> </ul>	



- En el coloreado no logra discriminar los colores para una figura.
- En la actividad numero 5 la alumna solo empleo dos colores y ya no quiso hacer uso de otros.



Apoyos:

Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades guías para la realización de las letras y señalamientos para respetar los espacios, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna, y físicos ya que en los ejercicios de motricidad fina tuvo que dirigirla la mano para que viera el sentido y movimiento de la misma a la hora de tomar el lápiz en el trazo de los números.

Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades iniciaba yo y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.

Sesión 3: 20 de diciembre 2019

Duración: 45 minutos cada clase

 Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial		
<b>SESIÓN 3:</b> 20 de diciembre 2019 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.		<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>	
-Lateralidad. -Motricidad fina. - Habilidad Psicomotriz: Control Postural	-Reforzar y trazar la letra "Ee" -Tomar conciencia de la mano izquierda y mano derecha. - Dominar el esquema corporal y obtener una mejor relación entre el individuo y su realidad exterior a través de diversos movimientos posturales del cuerpo.	
<b>ACTIVIDADES</b>		
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b>		
En esta sesión las actividades llevadas a cabo fueron las siguientes: líneas curvas y rectas para ello, <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colorear y trazar la hoja de la letra "E-e"</li> <li>2. Relacionar la letra con las figuras y sus nombres, para ello la alumna pronunciará fonológicamente las palabras y el sonido de la letra.</li> <li>3. Pegar confeti en la letra y colorear las estrellas (Anexo 11).</li> </ol>		
<b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>		
Se dio el cambio de asignatura, la alumna no contaba con mucha disponibilidad para los ejercicios, sin embargo, logró realizar las actividades siguientes: <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Colorear mano izquierda rojo y mano derecha azul.</li> <li>5. Pegar objetos rojos del lado izquierdo del cuaderno y objetos azules de lado derecho del cuaderno.</li> <li>6. Pegar hilo realizando siguiendo el trazo de los puntos (Anexo 11).</li> </ol>		
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>		
Una vez que concluyó el recreo, se procedió a ir al aula de recreación en donde tienen colchonetas, ya que las actividades a trabajar con la alumna fueron ejercicios de coordinación rítmico-motora: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vamos a hacer ejercicios de posturas en el cuerpo, primero lo hago yo, te fijas y los haces tú, esto es sentarse, esto es tumbarse, boca arriba, ponerse de pie.</li> <li>• Ahora a ver si sabes ponerte como yo te diga: tumbado, parado, boca arriba, agáchate, sentado en el suelo, las piernas estiradas, juntas, separadas, sentado en la silla.</li> <li>• ¿Quieres comprobar quien hace mejor los ejercicios? tumbado, parado, boca arriba, agáchate, sentado en el suelo, las piernas estiradas, juntas, separadas, sentado en la silla.</li> <li>• En cuclillas (posición de pato) andar sobre esa posición.</li> <li>• Levantar un pie hacia un lado y luego el otro.</li> <li>• En posición de cuatro patas levantar una mano o un pie, o los dos alternativamente.</li> <li>• Con un muñeco se le explica todas las posturas al niño. Y luego se le pide al niño que lo reproduzca.</li> <li>• Sentarse en el suelo con las piernas estiradas, y la espalda apoyada sobre la pared, luego las piernas abiertas.</li> <li>• Cruzar los brazos.</li> <li>• Pegar dos actividades que me gusten mucho hacer.</li> </ul>		



**OBSERVACIONES:**

En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente:

- Camila se motiva cuando se hace uso o emplean materiales de diversos colores o se hace uso de texturas como el hilo.
- En el recortado se le tiene que dar el apoyo físico para guiarle la mano a la hora de recortar los objetos.

**Apoyos:**

Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades guías para la realización de las letras y señalamientos para respetar los espacios, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna, y físicos ya que en los ejercicios tuve que dirigirle la mano para que viera el sentido y movimiento de la misma a la hora de tomar el lápiz en el trazo.

Roles: complementarios y secuenciales, ya que en algunas actividades las iniciaba yo y las concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.

Sesión 4: 10 de enero 2020



Duración: 45 minutos cada clase

 <p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 	
<b>SESIÓN 4:</b> 10 de Enero 2020 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.	<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>
-Vocales. -Fonemas. -Motricidad fina. -Figuras Geométricas. -Ubicación espacial. -Cuento. -Acciones Motóricas Cotidianas Y Actividades Personales.	-Reforzar y trazar la letra "i" -Reforzar la identificación de las vocales, así como las mayúsculas y minúsculas. -Pronunciación fonológica de las vocales. -Identificar de figuras geométricas (circulo, triangulo, cuadrado) -Interiorizar la significación de acciones frecuentes en la vida diaria, para favorecer la relación del individuo con el mundo exterior. -Interiorizar la significación de acciones frecuentes en la vida cotidiana, para favorecer la relación del individuo y los hábitos.
<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b>	
En esta sesión se dio continuidad a lo que se estaba trabajando antes del periodo vacacional, al regresar las actividades llevadas a cabo fueron las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar la plana de las vocales (A, E, I, O, U) mayúsculas.</li> <li>2. Remarcar la vocal "i" y pegar letras mayúsculas y minúsculas de la letra "i"</li> <li>3. Unir la mayúscula con la minúscula de cada vocal (Anexo 12)</li> </ol> Se les dio un espacio para que los alumnos pudieran jugar y compartir sus juguetes de "Día de Reyes" en esta actividad Camila se incluyó jugando con sus compañeros con un slime.	
<b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>	
Pasando el tiempo otorgado para que los alumnos convivieran n la siguiente clase la cual se trabajo fue la asignatura de matemáticas: <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Se le solicitó a la alumna pegar papelitos adentro de las figuras: circulo, triangulo, cuadrado.</li> <li>5. Se le preguntó a la alumna y solicitó que señalará ¿En dónde está el circulo? ¿En dónde está el cuadrado? ¿En dónde está ubicado el triángulo?</li> <li>6. Trazar los números 1,2, 3 (Anexo 12).</li> </ol>	
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	
En esta sesión se trabajaron aspectos de cuidado físico y hábitos de vida cotidiana a través de las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer que actividades realiza en el hogar.</li> <li>• Enseñarle hábitos (estudio y de aseo personal como del hogar).</li> <li>• Trabajar en equipo en el salón de clases, se riegan varios juguetes y entre todos deben levantarlos y ponerlos en una caja.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicios de “ve y tráeme esos zapatos o cualquier objeto, pon tu suéter en el perchero, cierra la lapicera, la mochila, prende la luz, mete la pelota en la caja, etc.</li> <li>Vamos a jugar a poner y quitar el lápiz en la mesa, abrir y cerrar el cajón de la mesa, a llenar y vaciar el vaso, a juntar y separar las manos.</li> <li>Vestir y desvestir muñecos.</li> </ul> <p>Una vez concluidos los ejercicios motrices, se dio el toque para la iniciación de los talleres.</p> <p><b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Camila se relaciona muy bien con sus compañeros de clase, sin embargo, requiere que la maestra de apoyo en este caso mi función, esté acompañándola y dándole esa seguridad, por lo que se le tiene que dar esa confianza y desenvolvimiento autónomo.</li> <li>En cuanto a las actividades mostró mucha disposición y logró concluir las actividades.</li> </ul> <p>Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades guías visuales para la realización de las mismas y señalamientos para respetar los espacios, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna, y físicos ya que en los ejercicios tuve que dirigirle la mano para que viera el sentido y movimiento de la misma a la hora de tomar el lápiz en el trazo. Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades iniciaba yo y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.</p>
---

Sesión 5: 17 de enero 2020



Duración: 45 minutos cada clase.

 <p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 	
<p><b>SESIÓN 5:</b> 17 de enero 2020 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.</p>	<p><b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández</p>
<p><b>CONTENIDO</b></p>	<p><b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b></p>
<p>-Igualdad. -Asociación y pensamiento lógico. -Conteo. -Motricidad fina. -Dominio de dedos, manos y brazos. -Dominio de piernas y pies. -Dominio de cabeza y tronco. -Dominio de posiciones diversas. -Dominio del gesto. -Identifica y valora las emociones, actitudes o sentimientos de él mismo como la de los demás. -Lateralidad. -Coordinación rítmico-motora. -La percepción visual.</p>	<p>-Identificar y pronunciar letra “Oo” -Reforzar trazo. -Comparar y establecer igualdades entre objetos (forma) -Identificar el número 1,2, y 3. -Alcanzar el conocimiento del esquema corporal y aprender a controlar los movimientos del cuerpo</p>
<p><b>ACTIVIDADES</b></p>	
<p><b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b></p>	
<p>Para esta sesión en la asignatura de español, se le pidió a la alumna realizar las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Trazar los puntos que forman la letra “O”.</li> <li>Realizar hoja de la letra “o” pronunciando e identificando las palabras: oso, ola, oveja, ojo, oreja y oca.</li> <li>Posteriormente se le solicitará a la alumna colorear los dibujos identificados que comiencen con O.</li> <li>Trazará la plana para reforzamiento de trazo, haciendo espirales (Anexo 13).</li> </ol>	
<p><b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b></p>	
<p>Una vez concluida la asignatura de español, se dio paso a la asignatura de matemáticas misma en la que se realizaron las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Trazar una línea que una a las figuras que son iguales y colorearlas del mismo color (circulo, triangulo y cuadrado).</li> </ol>	

<p>6. Trazar con lápiz los puntos que forman el número “3” pronunciar y contar.</p> <p>7. Colorear y pegar 3 objetos.</p> <p>8. Trazar con colores las líneas rectas que simulan el agua del paraguas (Anexo 13).</p>
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>
<p>Una vez concluido el recreo, se procedió al aula de Educación Especial, en donde realizamos las siguientes actividades:</p> <p><b>ACTIVIDADES.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De la misma forma que situarse una persona ante un espejo, cualquier movimiento que haga o postura que adopte será reproducida en la imagen, del mismo modo Camila situada frente a la maestra de apoyo ira reproduciendo los movimientos y posturas que vaya realizando. Se van invirtiendo los papeles.</li> <li>• Algunos movimientos a realizar frente al espejo, cruzar los brazos, brazos al frente con manos separadas o juntas, brazos al frente con manos separadas o juntas, en la posición de brazos al frente abrir y cerrar las dos manos a la vez, y luego alternativamente echar un pie hacia adelante y volverlo a su posición inicial, repetir el ejercicio con el otro pie, darse con las manos, palmadas en sus rodillas.</li> <li>• Un brazo arriba, el otro, los dos; abrir y cerrar la boca, poner gesto de alegría, tristeza, asombro, guiñar con un ojo, tocarse los ojos, nariz, boca, dar palmada.</li> </ul>
<p><b>OBSERVACIONES:</b></p> <p>En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La alumna mostró un avance en el coloreado respetando contornos en la actividad 7.</li> <li>• En la actividad 4 la alumna muestra dificultad para el trazo de líneas curvas.</li> <li>• La alumna logra ya asociar figuras de igualación.</li> <li>• Sin embargo, ya en la última actividad sus periodos de atención fueron cortos por lo que había poca disposición para concluir la actividad, reflejados en la calidad del trazo.</li> <li>• En el coloreado la alumna sigue sin discriminar y hacer uso de diversos colores para las imágenes.</li> </ul> <p><b>Apoyos:</b></p> <p>Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades guías para la realización de las letras y señalamientos para respetar los espacios, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna, y físicos ya que en los ejercicios tuve que dirigirle la mano para que viera el sentido y movimiento de la misma a la hora de tomar el lápiz en el trazo.</p> <p><b>Roles:</b> complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades inicié y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.</p>

Sesión 6: 24 de enero 2020



Duración: 45 minutos cada clase.

	<p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p>	
<p><b>SESIÓN 6:</b> 24 de enero 2020 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.</p>	<p><b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández</p>	
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>	
<p>-Motricidad fina. -Abecedario. -Coloreado. -Cuento y número. -Percepción visual. -Experimentar el manejo del lápiz de manera libre. -La coordinación de sus movimientos.</p>	<p>-Identificación y trazar la vocal “Uu” mayúscula y minúscula. -Trazar el número 4. -Identificar 4 objetos. -Habituar el manejo del lápiz con control en los músculos que intervienen en su movimiento y posterior al aprendizaje de la escritura. -Habituar la respiración adecuada.</p>	
<b>ACTIVIDADES</b>		
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b>		
<p>Dando el inicio a la clase, la docente comenzó poniéndoles música para despertar a los alumnos en el cual se iban poniendo actividades de movimientos físicos, Camila logró hacer los movimientos por sí sola. Una vez concluida la actividad se dio paso a las actividades planeadas por la maestra de apoyo, y realizamos las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vocalizar los nombres de los dibujos (uvas, urraca, uniforme, uña, Ulises)</li> <li>2. Colorear los dibujos y rellenar la letra “u”</li> <li>3. Trazar la letra U.</li> <li>4. Seguir los puntos de las líneas que forman una curva (Anexo 14).</li> </ol>		



Una vez concluidas dichas actividades se le pidió a la alumna que saliera al patio, para ello tiene cierto interés por las flores por lo que la Directora le solicitó si quería regar las plantas a lo que la alumna accedió.
<b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>
Una vez que se reincorporó la alumna en el salón, ya había dado inició la clase de matemáticas en donde se realizaron las siguientes actividades: 5. Colorear el número cuatro y repasar con diferentes colores. 6. Realizar la planilla del número 4. 7. Relacionar los puntos que forman el número 4. 8. Colorear cuatro regalos (Anexo 14).
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>
En esta ocasión el aula de educación especial se realizaron las siguientes actividades, para el reforzamiento de la memoria y pronunciamiento de las letras: Trabajar el abecedario de la siguiente manera: mediante ejercicios donde se tracen las letras de manera punteada y el alumno las remarque A-a, E-e, I-i, O-o, U-u. Posteriormente se le otorgo una hoja blanca y se le dijo que realizará garabatos libres. Una vez que se concluyó esa actividad se procedió a realizar ejercicios de respiración: En la primera etapa se entrenó la respiración nasal, y con la boca cerrada Camila debe realizar varias respiraciones por la nariz, dejando empañado la superficie del espejo, varias veces seguidas, primero se comienza lento y luego de manera rápida aumentando el ritmo y la duración de las mismas. Posteriormente con un pedacito de oblea Camila debe apretar los labios y mantenerlo ahí mientras camina en dirección vertical.
<b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La alumna mostró un avance en la pronunciación correcta de las palabras en la actividad 1; sin embargo, al colorear solo elige un color, aun cuando se le indique o se le proponga emplear otros colores no lo hace.</li> <li>• En la actividad 3 mejoro el trazo de la U (sin apoyo visual o guía) aunque hay que seguir reforzando los tamaños y espacios de las grafías.</li> <li>• La alumna muestra mejora en el coloreado y respetado de contorno.</li> </ul> <b>Apoyos:</b> Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades guías para la realización de las letras y señalamientos para respetar los espacios, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna, y físicos ya que en los ejercicios tuve que dirigirle la mano para que viera el sentido y movimiento de la misma a la hora de tomar el lápiz para la realización del trazo. Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades iniciaba yo y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.

Sesión 7: 31 de enero 2020

Duración: 45 minutos cada clase



	Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial	
<b>SESIÓN 7:</b> 31 de enero 2020 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.		<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>	
-Abecedario. -Cuento y número. -Motricidad Fina. -Iguación. -Redondo-Circulo.                      -Cuadrado -Triangulo. -Estrella. -Luna. -Igual/ diferente. -Localización de las principales figuras geométricas.	-Identificar y pronunciar la sílaba "Pa, pe, pi, po, pu" -Trazar la letra "Pp". -Coordinar ojo mano en el colocado de pinzas. -Ejercitar memoria y periodos de atención. -Identificar el número 5. -Desarrollar la capacidad de observación y discriminación perceptiva, necesario para el aprendizaje de la lecto-escritura.	

<p>-Forma y figura. -Percepción visual. -Frutas.</p>	
<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b>	
<p>Una vez iniciadas las clases, en la sesión del día de hoy las actividades llevadas a cabo fueron las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar y trazar la letra "P" minúscula.</li> <li>2. Presentar sílabas "pa" "pe" "pi" "po" "pu" y que pasa cuando juntamos dos letras en este: "P + a" "P + e" "P + i" "P + o" "P + u" "y como suena.</li> <li>3. Pronunciar fonológicamente la sílaba "Pa, Pe, Pi, Po, Pu"</li> <li>4. Trazar las sílabas.</li> <li>5. Relacionar e igualar las silabas que sean iguales (Anexo 15).</li> </ol>	
<b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>	
<p>Dando paso a la asignatura de matemáticas se priorizó en esta ocasión el juego para el reforzamiento de la motricidad por lo tanto las actividades realizadas fueron las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Jugar con pinzas e irlas colocando en el contorno de un bote de plástico usando los dedos índice y pulgar.</li> <li>7. Colorear el número 5, posteriormente ir contando 5 objetos.</li> <li>8. Trazar los puntos que unen al número 5.</li> <li>9. Pegar 5 objetos (Anexo 15).</li> </ol>	
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	
<p>En esta sesión las actividades trabajadas con la alumna consistieron en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Darle un puñado de semillas, arroz, lentejas o frijoles para que los agrupe por montones diferentes. Dominando este pasó hacer las repeticiones necesarias.</li> <li>• Introducir en relación con el niño frases o ejercicios que vaya adquiriendo la noción de las formas en relación con las frutas ejemplo: el plátano es alargado, a naranja redonda, el espejo y la ventana son cuadrados, etc.</li> <li>• En un segundo momento preguntarle al niño ¿Qué es redondo o cuadrado?</li> <li>• Se recortan cuadrados, círculos (varios) y se le pide al niño que los agrupe de acuerdo a su forma, de preferencia de varios colores.</li> <li>• Hacer uso de los cuados de madera con figuras geométricas (Anexo 15).</li> <li>• Recortar figuras geométricas y e identificarlas.</li> <li>• Presentarle imágenes de figuras geométricas.</li> </ul>	
<p><b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La alumna mostró un avance y disposición en la pronunciación fonológica de las palabras en la actividad 3.</li> <li>• Con el uso de tarjetas de sílabas se le fueron presentando, por lo que su periodo de atención aumento con el uso de apoyo visual.</li> <li>• A la alumna le cuesta modular el tono de voz.</li> <li>• En la actividad 5 tardó en relacionar e identificar las palabras.</li> <li>• La alumna muestra dificultad en los dedos al momento de abrir y cerrar las pinzas.</li> </ul> <p>Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades y guías para la realización de las letras y señalamientos para respetar los espacios además de que se hizo uso de tarjetas para ir presentando las sílabas, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna. Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades iniciaba yo y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.</p>	

	Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial	
<b>SESIÓN 8:</b> 07 de febrero de 2020 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.		<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>	
-Abecedario. -Pronunciación. -Motricidad fina. -Cuento y número. -Lanzamiento de pelota (horizontal y vertical) -Alinear objetos en fila y en círculo -Colorear figuras y dibujos	-Reforzar las sílabas “pa, pe, pi, po, pu” y su identificación grafica-fonológica. -Identificar y pronunciar la sílaba “ma, me, mi, mo, mu” -Trazar la letra “Mm” - Desarrollar la coordinación entre la vista y el movimiento corporal, principalmente manos y pies.	
<b>ACTIVIDADES</b>		
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b>		
Una vez iniciadas las clases, en la asignatura de español las actividades a realizar fueron las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trazar las palabras que empiezan con pa, pe, pi, po, pu y pronunciarlas.</li> <li>2. Identificar y trazar la letra “M” minúscula y mayúscula.</li> <li>3. Presentar sílabas “ma” “me” “mii” “mo” “mu” y que pasa cuando juntamos dos letras en este: “M + a” “M + e” “M + i” “M + o” “M + u” y como suena.</li> <li>4. Pronunciar correctamente la sílaba “ma, me, mi, mo, mu”</li> <li>5. Trazar las sílabas.</li> <li>6. Relacionar e igualar las silabas que sean iguales (Anexo 16).</li> <li>7. Realizar la planilla con ma, me, mi, mo, mu.</li> </ol>		
<b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>		
Esta vez, se le dio prioridad a la asignatura de español por lo tanto se abarcó más tiempo del debido en esa asignatura, sin embargo, a la docente le importaba que reforzará las sílabas con la alumna. Por lo tanto, solo nos restó 30 minutos de la asignatura de matemáticas, en donde se trabajó: <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Unir e igualar los números que son iguales (Anexo 16).</li> </ol>		
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>		
En este momento de la sesión correspondiente al área de educación especial los ejercicios fueron con una pelota, igual para mantener la atención de Camila y la motivación para la disponibilidad de los ejercicios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lanzarse mutuamente (niño-adulto) la pelota a las manos, primero rodando por el suelo y posteriormente al aire</li> <li>• Tirar rodando la pelota y pasarla entre las piernas.</li> <li>• Pasar la pelota al aire</li> <li>• Lanzar la pelota lo más lejos posible</li> <li>• Tirar la pelota hacia arriba</li> <li>• Tirar y mantener la pelota dentro del circulo</li> <li>• Botar la pelota en el suelo</li> </ul>		
<b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La alumna mostró un avance en la pronunciación correcta de las palabras en la actividad 1; sin embargo, al colorear solo elige un color, aun cuando se le indique o se le proponga emplear otros colores no lo hace.</li> <li>• La alumna muestra iniciativa en realizar las actividades por si sola, lo que es un factor positivo para darle la confianza y seguridad en si misma, reforzando su autonomía.</li> <li>• En la actividad 3 mejoro el trazo de las letras (sin apoyo físico o guía) aunque hay que seguir reforzando los tamaños y espacios de las grafías</li> <li>• La alumna muestra mejora en el coloreado y respetado de contorno.</li> <li>• En la actividad 6, la alumna no mostró interés y disposición por lo tanto no se concluyó.</li> </ul> Apoyos:		

Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades y guías para la realización de las letras y señalamientos para respetar los espacios además de que se hizo uso de tarjetas para ir presentando las sílabas, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna.  
Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades iniciaba yo y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.



Sesión 9: 14 de febrero 2020  
Duración: 45 minutos cada clase

 <p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 	
<b>SESIÓN 9:</b> 14 de febrero 2020 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.	<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>
-Plastilina. -Encajar objetos. -Palillos y pinzas. -Motricidad fina y gruesa.	-Lograr el control de movimientos de los dedos, manos y muñecas, para conseguir un buen dominio del lápiz en el aprendizaje de la escritura. -Convivir con sus compañeros de clase.
<b>A CTIVIDADES</b>	
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOLY ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>	
<p>En esta sesión se realizaron actividades diferentes a las académicas ya que en la escuela era el festejo de "San Valentín" por lo tanto en la primera hora los niños tuvieron un tiempo para rellenar un corazón con bolitas de papel crepe, y ponerle una dedicatoria para realizar un intercambio en el salón. En esta actividad participo Camila quien le tocó Juan en el intercambio, ella se mostró feliz y segura de sí misma, aunque yo estaba acompañándola en el proceso todo el tiempo, al momento de desplazarse con sus compañeros y convivir deje que lo hiciera por sí sola.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pegar bolitas de papel crepe y Rellenar el corazón.</li> <li>2. Escribir una frase con dedicatoria.</li> <li>3. Dar intercambio. (Anexo 17).</li> </ol>	
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	
<p>En esta sesión se trabajaron los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir y cerrar los puños repetidamente.</li> <li>• Doblar y estirar los dedos.</li> <li>• Girar rápidamente las muñecas.</li> <li>• Con la plastilina aprender a hacer bolitas y barras hacer figuras.</li> <li>• Poner pinzas alrededor de un bote.</li> </ul>	
<p><b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La alumna mostró un avance en la comunicación-interacción con sus compañeros de clase, aunque se daba tiempo para que se desenvuelva por si sola, necesita constantemente el reforzamiento y acompañamiento por parte de la maestra de apoyo ya que le da seguridad a la alumna; sin embargo, en las actividades grupales como el intercambio y convivio la alumna se integra a dichas actividades.</li> <li>• En la actividad de abrir y cerrar los puños repetidamente la alumna muestra un poco de dificultad, y realiza los movimientos lentos al igual que al abrir y poner las pinzas en el bote. La alumna muestra mejora en el coloreado y respetado de contorno.</li> </ul> <p>Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades y guías para la realización de los movimientos con la mano, así como apoyos verbales en el énfasis en las instrucciones, retroalimentación de los logros de la alumna y apoyo físico en la guía para ubicarse espacialmente en la fila. Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades iniciaba yo y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.</p>	



Sesión 10: 21 de febrero 2020

Duración: 45 minutos cada clase



 <p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 		
<p><b>SESIÓN 10:</b> 21 de febrero de 2020 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.</p>		<p><b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández</p>
<p><b>CONTENIDO</b></p>	<p><b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b></p>	
<p>-Recortado y pegado. -Aprender a pegar con pegamento líquido y de barra -Actividades iniciales: modelado, picado, collage, recortado. -Sílabas letra S. -Coordinación dinámica específica (óculo manual). -Identificación de colores.</p>	<p>-Reforzar la coordinación ojo-mano y mover los músculos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura. -Identificar y pronunciar las sílabas “sa, se, si, so, su”.</p>	
<p><b>ACTIVIDADES</b></p>		
<p><b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b></p>		
<p>En esta sesión las actividades que se realizaron fueron las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar y trazar la letra “S” minúscula y mayúscula.</li> <li>2. Presentar sílabas “sa” “se” “si” “so” “su” y que pasa cuando juntamos dos letras en este: “S + a” “S + e” “S + i” “S + o” “S + u” y como suena.</li> <li>3. Pronunciar fonológicamente la sílaba “sa, se, si, so, su”.</li> <li>4. Trazar las sílabas.</li> <li>5. Relacionar e igualar las sílabas que sean iguales (Anexo 18).</li> <li>6. Realizar la planilla con sa, se, si, so, su.</li> </ol>		
<p><b>ASIGNATURA: MATEMÁTICAS</b></p>		
<p>Una vez que concluyó la sesión de la asignatura de español, se dio paso a la asignatura de matemáticas. En esta sesión se realizaron las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Completar y Pegar la serie de 1 en 1, respetando los espacios.</li> <li>8. Completar el dibujo repasando el trazo de las líneas punteadas y colorear.</li> <li>9. Pegar bolitas de papel china adentro del globo (Anexo 18).</li> </ol>		
<p><b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b></p>		
<p>En esta sesión las actividades a desarrollar fueron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para trabajar: Recortado, rasgado de papel, salpicado, collage, ensartado. (Anexo 18).</li> <li>• Se empezará cortando de forma libre, folios u hojas de periódicos y revistas en trozos grandes.</li> <li>• Cortar hoja de periódicos y revistas o folios siguiendo el trazado.</li> <li>• Que el niño rasgue el papel de forma libre y luego siga líneas</li> <li>• Conforme el niño siga esos patrones se le empezara a dar la tijeras y figuras más complejas.</li> </ul>		
<p><b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La alumna mostró un avance en la pronunciación fonológica de sílabas; sin embargo, al colorear solo elige un color, aun cuando se le indique o se le proponga emplear otros colores no lo hace.</li> <li>• Mostró disposición y mejoría en la actividad 7, sin apoyo físico para continuar la serie.</li> <li>• En la actividad 9, mostró mejoría en la identificación y respetar el límite de los dibujos.</li> </ul> <p>Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades y guías para la realización de las letras y señalamientos para respetar los espacios además de que se hizo uso de tarjetas para ir presentando las sílabas, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna. Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades iniciaba yo y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.</p>		





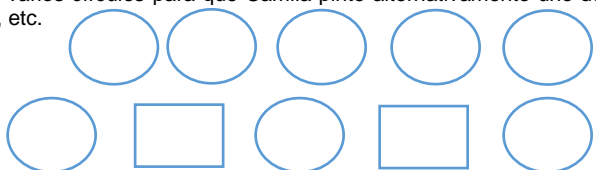
Sesión 11: 28 de febrero 2020  
 Duración: 45 minutos cada clase

 <p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 	
<b>SESIÓN 11:</b> 28 de febrero 2020 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.	<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>
-Trazo. -Sílabas. -Motricidad fina. -Conceptualización lógica. -Lenguaje.	-Repasar las sílabas (pa, pe, pi, po, pu, ma, me, mi, mo, mu, sa, se, si, so, su). -Reforzar y estimular los músculos del suelo bucal.
<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b>	
En esta sesión se empleó para el reforzamiento de las sílabas que se habían estado trabajando en este mes, por lo tanto, las actividades se enfocaron en: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar la actividad de la hoja impresa de la letra M y la unión de vocales.</li> <li>2. Escribir la sílaba faltante.</li> <li>3. Remarcar la plantilla de sílabas "sa, se, si, so, su".</li> <li>4. Pegar 1 imagen con cada sílaba y pronunciar (Anexo 19).</li> </ol>	
<b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>	
Para la siguiente sesión correspondiente a la asignatura de matemáticas las actividades a trabajar fueron: <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Trazar las líneas punteadas que forman curvas puntiagudas.</li> <li>6. Pintar y relacionar con el mismo color las estrellas que son iguales (Anexo 19).</li> </ol>	
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	
Las actividades llevadas a cabo en esta sesión fueron relacionadas a realizar ejercicios orofaciales y bucales para un mejor lenguaje: Se realizó un ejercicio con cuchara, en el que Camila debe sujetar en el centro de los labios, la extremidad una cuchara de plástico manteniéndola de manera horizontal. Una vez que se logró el equilibrio se le colocó una pelotita de unicel para que la alumna la apriete con fuera en los labios. Posteriormente con un abatelenguas la alumna debe elevar la punta de la lengua y apoyarla en el centro del abatelenguas empujando varias veces sobre él, con el objetivo de reforzar el suelo bucal, se realizaron varias veces estos ejercicios.	
<b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La alumna mostró un avance en la identificación de objetos que inicien con la sílaba aprendida, sin embargo, requiere del apoyo visual de la sílaba.</li> <li>• En el trazo mostró una mejoría en la actividad 5.</li> <li>• Y en la actividad 6 al pintar las estrellas el coloreado lo realizó por sí sola sin ayuda física, siendo consciente de respetar el límite de los dibujos.</li> <li>• En los ejercicios orofaciales mostró dificultad a la hora de realizarlos.</li> </ul> Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades y guías para la realización de las letras y señalamientos para respetar los espacios además de que se hizo uso de tarjetas para ir presentando las sílabas, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna. Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades inicié y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.	

Sesión 12: 06 de marzo 2020  
 Duración: 45 minutos cada clase

	Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial	
<b>SESIÓN 12:</b> 06 de marzo 2020 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.		<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>	
-Igualdad. -Forma y tamaño. -Trazo. -Memoria. -Coloreado. -Lenguaje.	-Comparar y establecer igualdades entre objetos. -Colorear y usar distintos colores en los dibujos. -Identificar texturas. -Estimular la movilidad de la lengua y aumentar la tonicidad.	
<b>ACTIVIDADES</b>		
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b>		
Dado el comienzo de las clases, en la asignatura de español las actividades por realizar son las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seguir los puntos y colorear los globos.</li> <li>2. Colorear las mariposas empleando distintos colores.</li> <li>3. Encierra de color café los objetos duros y con azul los colores blandos.</li> <li>4. Tocar con la palma de la mano las texturas que se le presentan a la alumna: fibra de trastes, pluma, algodón, gis y semillas (Anexo 20).</li> </ol>		
<b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>		
En estas asignaturas las actividades realizadas fueron enfocadas a la discriminación perceptiva trabajando la igualdad en las figuras: <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Rodear con tu color favorito el dibujo que es de igual tamaño que el de la izquierda.</li> <li>6. Trazar con una línea que una a las figuras que son iguales y colorear los dibujos.</li> <li>7. Trazar con una línea las figuras que son iguales y colorearlas del mismo color (Anexo 20).</li> </ol>		
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>		
Las actividades llevadas a cabo en el área de educación especial fueron las siguientes: Con aros de metal de varios tamaños Camila intentará introducir la punta de la lengua en los mismo, sin apoyarla en los labios o en los dientes. Comienza con arcos de diámetros grande, se intentó con los pequeños, pero se dificulto. Vibraciones en los labios. Con obleas y tantita cajeta pegar en el paladar blando y hacer movimientos con la lengua. Con tantita agua en la boca intentar chasquear la lengua. Estos ejercicios se realizaron con la finalidad de estimular el movimiento de la lengua a la hora de pronunciar los fonemas.		
<b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La alumna mostró un avance en el trazo en la actividad 1, sin embargo, no tenía mucha disposición al inicio de la actividad.</li> <li>• En la actividad 2 si se logró el objetivo que era el uso de otros colores, lo cual si realizó la alumna sin necesidad que se le hiciera la invitación a tomar otros colores.</li> <li>• En la actividad 4, mostró gran interés y gusto por las texturas suaves.</li> <li>• En el trazo mostró una mejoría en la actividad 5.</li> </ul> Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades y señalamiento asimismo se hizo uso de diversos objetos para diferenciar diversos tamaños, así como apoyos verbales en el énfasis del seguimiento de instrucciones y retroalimentación de los logros de la alumna. Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades inicié y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.		

Sesión 13: 13 de marzo 2020  
 Duración: 45 minutos cada clase



	Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial	
<b>SESIÓN 13:</b> 13 de marzo 2020 Duración: 8:00 am. – 12:00 pm.		<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>	
-Asociación cualitativa. -Trazo. -Ubicación espacial. -Lenguaje. -Sílabas.	-Identificar características propias de los objetos. -Pronunciar y Trazar las sílabas sin apoyo físico. -Desarrollar el sentido del ritmo y educación del oído, para favorecer la capacidad de expresión. -Hacer ritmos distintos con la mano. -Silabear palabras fáciles.	
<b>ACTIVIDADES</b>		
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL</b>		
Una vez que iniciaron las clases, Camila trabajo las siguientes actividades: 1. Realizar la planilla de las sílabas ma, me, mi, mo, mu, pa, pe, pi, po, pu, sa, se, si, so, su (sin apoyo visual) (Anexo 21).		
<b>ASIGNATURA: MATEMATICAS</b>		
En la asignatura de matemáticas las actividades a realizar fueron: 2. Rodear con color verde las frutas y con rojo los juguetes. 3. Pegar confeti sobre las líneas de 1 en 1 4. Encierra la palabra de cada columna que exprese una idea semejante a la imagen ubicada encima (Anexo 21).		
<b>ATENCIÓN ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>		
Al momento de dar inició en la clase de EE. Las actividades a realizar fueron: <ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer ritmo golpeando distintas velocidades (rápido/lento) con objetos tales como un bote y lápiz.</li> <li>Cuando Camila vea el animal que se le presenta escuche sonidos de los animales y aprenda a diferenciar e identificar el lenguaje los más comunes (perro, vaca, león, gallina, oveja, caballo, burro, gato, puerco, etc.) e imitarlos.</li> </ul> -Durante el silabeo de palabras (por ejemplo: ca-ba-llo) se alternan distinto ritmos unos muy lentos y hasta los más rápidos posibles para que el niño perciba las diferencias de ritmo (lento y rápido). Al pronunciar cada silaba se da una palmada o golpecito sobre la mesa que ayude a llevar el ritmo. <ul style="list-style-type: none"> <li>Alternar rítmicamente las palmadas al aire con apoyo o golpe de manos en la mesa igualmente golpecitos en la mesa con la mano derecha luego la izquierda y palmada al aire, primero se inicia lento después más rápido.</li> <li>Golpear alternativamente con el puño y la mano sobre la mesa ritmo.</li> <li>Dar palmadas al ritmo de rápido y lento y que suenen a distinta velocidad.</li> <li>Hacer varios círculos para que Camila pinte alternativamente uno de rojo y otro de azul. En otro amarillo y verde, etc.</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div>		
<b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, se observó lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> <li>Hubo mejoría al momento de ir pegando el confeti siguiendo las líneas de la actividad</li> <li>En cuanto a la identificación y pronunciación de sílabas la alumna mostro avance al agarrar el lápiz y pronunciar fonológicamente.</li> <li>Se comienza a notar un gran avance en el trazo de las sílabas).</li> </ul> Cabe mencionar que la alumna se sentía mal de salud ya que tenía resfriado, por lo tanto, las actividades fueron de poca demanda académica. Apoyos:		

Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades y guías para la realización de las letras y señalamientos para respetar los espacios además de que se hizo uso de tarjetas para ir presentando las sílabas, así como apoyos verbales en el énfasis de las vocales y retroalimentación de los logros de la alumna.  
Roles: complementarios y secuenciales ya que en algunas actividades inicié y concluía la alumna y en otras íbamos haciéndolo al mismo tiempo.

Aquí hubo un corte en las actividades, así como en la dinámica ya que se presentó la enfermedad del COVID-19, se desconocía mucho de la enfermedad, por lo que hubo suspensión de clases presenciales. Mientras tanto el Sistema educativo tuvo que tomar medidas ante determinada situación, y es así que los alumnos y alumnas comenzaron a tomar clases de manera virtual, a través de la plataforma virtual zoom. Esto no sólo fue un parteaguas para los alumnos sino también para los docentes en mi caso como maestra de apoyo con Camila, la dinámica cambió drásticamente, de manera que la alumna tomaba 2 horas de clase abarcando de 10:00 a 12 hrs, a través de zoom definitivamente una BAP inevitable, es importante mencionar que a partir de estas sesiones se hizo uso de un itinerario diariamente (Anexo 22) de manera que las actividades fueron las siguientes:

Sesión 14: 27 de marzo 2020

Duración: 40 minutos cada clase

 Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial 	
<b>SESIÓN 14:</b> 27 de marzo 2020 Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.	<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>
-Motricidad Fina. -Gustos e intereses.	-Identificar nombre y gustos de la alumna. -Ubicar el calendario.
<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL.</b>	
Tras las actividades que se realizaron anteriormente de manera presencial hubo una reestructuración en la forma de trabajar por ello las actividades a esta sesión son: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Camila se va a presentar con su nombre, edad y que le gusta a través de la hoja que solicito imprimir. (Después pegarlo en el cuaderno de marquilla).</li> <li>2. Ejecutar un baile físico para la alumna.</li> <li>3. Presentar a su mascota o algún juguete favorito que tenga en casa. (si es en línea podrá hacerlo junto a él, si es presencial el alumno dibujara a su mascota o juguete en el cuaderno de marquilla).</li> <li>4. En caso de tiempo restante el alumno compartirá las actividades que hizo en vacaciones.</li> </ol>	
<b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, al ser la primera clase de manera virtual costó trabajo mantener la atención de la alumna frente a la pantalla, las dificultades que se observaron fueron las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el recortado de la hoja enviada y pegado, ya que no se le pudo dar apoyo físico como el dirigirle la mano.</li> <li>• El baile físico fue algo que motivo y entusiasmo a la alumna.</li> </ul>	

- En la actividad número tres la alumna demoró mucho tiempo en la búsqueda de presentar a su mascota y juguete favorito lo que significó un momento de dispersión.

Apoyos:

Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades guías para la realización del recortado asimismo la maestra de apoyo iba realizando al mismo tiempo el recortado y señalamientos para respetar los espacios, así como apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, el volumen de voz para mantener la atención de la alumna y retroalimentación de los logros de la alumna.



Roles: simultaneo ya que realizaban la actividad al mismo tiempo.

Sesión 15: 03 de abril 2020



Duración: 40 minutos cada clase

 Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial 		
<b>SESIÓN 15:</b> 03 de abril de 2020 Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.		<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
CONTENIDO	OBJETIVO DE LAS SESIÓN:	
-Lateralidad. -Motricidad-trazo. -Abecedario. -Sucesiones. -Recortado y pegado.	-Reforzar la identificación de la izquierda y la derecha. -Discriminar y emplear otros colores además del (gris y rojo). -Ordenar las letras de abecedario en orden. -Pronunciar las letras del alfabeto con un tono de volumen fuerte.  Nota: se señalan esos colores ya que son los más empleados por la alumna.	
ACTIVIDADES		
ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMATICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL		
Una vez que se da inició a la clase, se dan 10 minutos de baile físico, posteriormente las actividades a realizar: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "Pera-plátano". Organización inicial: Sentados en el suelo. Desarrollo: Deben pegarse una pera en la mano derecha y un plátano en la mano izquierda. Cuando el profesor dice "pera", se han de llevar la mano derecha a la boca, cuando dice "plátano", se llevan la izquierda. Cambios rápidos y repeticiones. Después sin las figuras.</li> <li>2. Pegar, marcar y colorear el gato (pegarlo en el cuadernillo de marquilla).</li> <li>3. Reconocimiento del alfabeto de la A, a la Z con ayuda de tarjetas.</li> <li>4. Recortar la hoja cuadriculada y pegarlas en el cuadernillo de marquilla.</li> </ol>		
<b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, nuevamente las clases virtuales cuestan trabajo para mantener la atención de la alumna frente a la pantalla, las dificultades que se observaron fueron las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el recortado de las hojas enviadas se le dificultó a la alumna ya que no se le pudo dar apoyo físico como el dirigirle la mano, lo que nos llevó más tiempo del programado en dichas actividades dos y cuatro.</li> <li>• La actividad número uno motivo y entusiasmo a la alumna, y se mostró un reforzamiento en la identificación de la izquierda y la derecha, aunque un poco de lentitud a la hora de realizar los cambios.</li> <li>• En la actividad número tres la alumna mostró un avance en la rapidez con la que reconocía las letras del abecedario.</li> </ul>		
<b>Apoyos:</b> Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades guías para la realización del recortado asimismo la maestra de apoyo iba realizando al mismo tiempo el recortado y señalamientos para respetar los espacios, así como apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, el volumen de voz para mantener la atención de la alumna y retroalimentación de los logros de la alumna. Roles: secuenciales y complementarios (la maestra de apoyo iniciaba la actividad y la alumna concluía o bien iban una y una respuesta).		

Sesión 16: 10 de abril 2020  
Duración: 40 minutos cada clase

 Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial 		
<b>SESIÓN 16:</b> 10 de abril de 2020 Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.		<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>	
-Números. -Motricidad gruesa.	-Conceptualizar los números del 1 al 5. -Reconocer las palabras bisílabas con la imagen.	
<b>ACTIVIDADES</b>		
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL</b>		
<p>Camila se conectó treinta minutos tarde por los tanto las actividades para la sesión fueron la siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Con un gis de cualquier color anotar los números del 1 al 5 en el piso de tu casa de forma horizontal.</li> <li>2. Tener en mano objetos visibles donde la alumna pueda acomodarlos en los números.</li> <li>3. Reconocer números a través de tarjetas.</li> <li>4. Ejecutar un baile físico para el alumno.</li> <li>5. Reconocimiento de palabras que se aprendieron del método Doman con ayuda de tarjetas.</li> </ol>		
<p><b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, nuevamente las clases virtuales cuestan trabajo para mantener la atención de la alumna frente a la pantalla, observando lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con el apoyo de la tía de Camila se logró que la alumna trazará los números en el piso.</li> <li>• Hubo un reconocimiento inmediato en las tarjetas con los números al igual que en las tarjetas de lectura.</li> </ul> <p>Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como el modelado de dichas actividades guías para la realización de las actividades como emplear señalamientos en la pantalla para el logro de las mismas, apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, el volumen de voz para mantener la atención de la alumna y retroalimentación de los logros de la alumna y apoyos físicos ya que la tía de Camila apoyo dirigiéndole la mano al momento de dibujar los números en el piso. Roles: secuenciales y complementarios (la maestra de apoyo iniciaba la actividad y la alumna concluía o bien iban una y una respuesta).</p>		



Sesión 17: 17 de abril 2020  
Duración: 40 minutos cada clase

 Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial 		
<b>SESIÓN 17:</b> 17 de abril 2020 Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.		<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>	
- La coordinación de sus movimientos: sus caracteres en el dinamismo corporal. -Coordinación rítmico-motora.	-Alcanzar el conocimiento del esquema corporal. -Aprender a controlar los movimientos del cuerpo. -Identificar las palabras bisílabas que inicien con la letra M, P, y S.	
<b>ACTIVIDADES</b>		
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL</b>		
<p>Para la sesión del día de hoy la alumna va a Iniciar con baile físico, posteriormente de las actividades a realizar para la sesión del día de hoy serán las siguientes:</p>		

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mostrar imágenes y el alumno reconocerá la letra con la que inicia.</li> <li>2. Posteriormente la alumna se posicionará frente al espejo y se dibujará en una hoja.</li> <li>3. Algunos movimientos a realizar frente al espejo, cruzar los brazos, brazos al frente con manos separadas o juntas, brazos al frente con manos separadas o juntas, en la posición de brazos al frente abrir y cerrar las dos manos a la vez, y luego alternativamente echar un pie hacia adelante y volverlo a su posición inicial, repetir el ejercicio con el otro pie, darse con las manos palmadas en sus rodillas.</li> <li>4. Realizar la lectura e identificación de palabras en la siguiente página <a href="https://arbolabc.com/lectores-emergentes/rodeo-de-palabras">https://arbolabc.com/lectores-emergentes/rodeo-de-palabras</a> (Anexo 23).</li> </ol>
<p><b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, nuevamente las clases virtuales cuestan trabajo para mantener la atención de la alumna frente a la pantalla, observando lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Camila mostró mucho entusiasmo al presentarle en la actividad número uno las imágenes y reconocimiento de letras.</li> <li>• Al momento de realizar la actividad número dos de posicionarse frente al espejo la alumna mostro distracción en esta actividad, pero se le volvió a redirigir.</li> <li>• En la actividad número cuatro la alumna mostro mucho interés y emoción en el juego de las sílabas estrategias de aprendizaje que sirven como fuerte para reforzar la atención perceptiva.</li> </ul> <p>Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como emplear señalamientos en la pantalla para el logro de las mismas, marcar el contorno de la letra inicial, apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, el volumen de voz para mantener la atención de la alumna y retroalimentación de los logros de la alumna. Roles: secuenciales y complementarios (la maestra de apoyo iniciaba la actividad y la alumna concluía o bien iban una y una respuesta). En el caso de la actividad número tres fue de manera simultánea.</p>

Sesión 18: 24 de abril 2020

Duración: 40 minutos cada clase

 <p style="text-align: center;">Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 	
<p><b>SESIÓN 18:</b> 24 de abril 2020 Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.</p>	<p><b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández</p>
<p><b>CONTENIDO</b></p>	<p><b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b></p>
<p>-Lectura y escritura de palabras bisílabas.</p>	<p>-Identificar las sílabas. -Pegar e Igualar las sílabas correspondientes. -Pronunciar las oraciones.</p>
<p><b>ACTIVIDADES</b></p>	
<p><b>ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL</b></p>	
<p>En la sesión del día de hoy, primero se comenzó con un ejercicio físico en el que la alumna se colocaba frente a la computadora e iba señalando las partes del cuerpo que se le iba pidiendo, posteriormente las actividades a trabajar fueron las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escribir palabras bisílabas a campos semánticos conocidos (familia, objetos, animales, lugares, gustos propios) con las sílabas interiorizadas (ma, me, mi, mo, mu).</li> <li>2. Leer e ir pronunciando las palabras bisílabas que se le iban presentando a Camila.</li> <li>3. Pegar e igualar las sílabas que se le presentan en las hojas para continuar con el método de lectura ejemplo: "La mamá de memo" (Anexo 24).</li> </ol>	
<p><b>OBSERVACIONES:</b> En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, nuevamente las clases virtuales cuestan trabajo para mantener la atención de la alumna frente a la pantalla, observando lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Camila mostro interés en la actividad, pude observar que le agrado la manera de emplear las sílabas con el velcro e irlas colocando.</li> </ul> <p>Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como emplear señalamientos en la pantalla para el logro de las mismas, presentar la sílaba en físico y en pantalla, apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, el volumen de voz para mantener la atención de la alumna asimismo en la pronunciación fonológica de las sílabas y retroalimentación de los logros de la alumna.</p>	





Sesión 19: 08 de mayo 2020  
 Duración: 40 minutos cada clase



 <p>Primaria GALES                  Ciclo Escolar 2019-2020                  Educación Especial</p> 		
<p><b>SESIÓN 19:</b> 08 de mayo 2020                  Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.</p>		<p><b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández</p>
<p><b>CONTENIDO</b></p>	<p><b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b></p>	
<p>-Colores.                  -Pegado.                  -Lectura.                  -Palabras bisílabas.</p>	<p>-Identificar los colores en español e inglés e igualarlos en la hoja.                  -Pronunciar las palabras formadas por dos sílabas.                  -Reforzar el trazo y agarrado del lápiz.</p>	
<p><b>ACTIVIDADES</b></p>		
<p><b>ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL</b></p>		
<p>En la sesión del día de hoy, primero se comenzó con un ejercicio físico en el que la alumna se colocaba frente a la computadora e iba señalando las partes del cuerpo que se le iba pidiendo, posteriormente las actividades a trabajar fueron las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pegar e identificar los colores en inglés y español asimismo ir colocando el color correspondiente con el crayón.</li> <li>2. Realizar el trazo de las líneas punteadas con plumón (previamente enviadas y plastificadas).</li> <li>3. Ver y pronunciar las palabras bisílabas presentadas en el video el siguiente video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3HT7qgJkzD4">https://www.youtube.com/watch?v=3HT7qgJkzD4</a> (Anexo 25).</li> </ol>		
<p><b>OBSERVACIONES:</b>                  En lo que refiere a las actividades realizadas pude concluir satisfactoriamente dichas actividades, sin embargo, nuevamente las clases virtuales cuestan trabajo para mantener la atención de la alumna frente a la pantalla, observando lo siguiente:                  En esta actividad Camila comprendió las instrucciones sin ningún problema.                  En la actividad número uno no hubo complejidad alguna para ir colocando los colores de manera correcta, solo al momento de pegarlos fueron un poco inclinados.                  En la actividad número dos el plumón le facilito el trazo de las líneas punteadas.                  En la actividad número tres el video capto la atención de la alumna lo que ayudo a mostrar entusiasmo en el pronunciamiento de las sílabas.                  Apoyos:                  Se emplearon apoyos visuales como emplear señalamientos en la pantalla para el logro de las mismas, marcar el contorno de las figuras, y color en las mismas. Apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, el volumen de voz para mantener la atención de la alumna y retroalimentación de los logros de la alumna.                  Roles: secuenciales y complementarios (la maestra de apoyo iniciaba la actividad y la alumna concluía o bien iban una y una respuesta). En el caso de la actividad número tres fue de manera simultánea.</p>		



Sesión 20: 22 de mayo 2020  
 Duración: 40 minutos cada clase

 Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial		
<b>SESIÓN 20:</b> 22 de mayo de 2020 Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.		<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>	
-Números y conteo. -Motricidad fina. -Iguación. -Palabras bisílabas.	-Identificar las palabras bisílabas presentadas (ma, me, mi, mo, mu, pa, pe, pi, po, pu, sa, se, si, so, su). -Relacionar palabra-imagen. -Contar del 1 al 6.	
<b>ACTIVIDADES</b>		
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL</b>		
La sesión del día de hoy se redujo a una hora, ya que la alumna por motivos de conexión no pudo entrar a la sesión de hoy a las 10, esto derivó un acotamiento en las actividades programadas sin embargo las actividades que se realizaron fueron las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pegar la imagen de acuerdo a la palabra leída: mano, palo, mamá, moño, melón, pera, tapa, mesa, sopa, mono.</li> <li>2. Repetir la pronunciación de las palabras bisílabas.</li> <li>3. Colocar los dedos de la mano correspondientes con el número que se pone en pantalla (del número uno al número seis) (Anexo 26).</li> </ol>		
<b>OBSERVACIONES:</b> En la actividad número uno la alumna no mostró complejidad alguna para pegar la imagen con la palabra leída; sin embargo, al pegarlas lo hacía en una dirección un tanto inclinada. En la pronunciación de las palabras bisílabas no hubo complejidad, sin embargo, la alumna mostró distractores. En la actividad número seis se le complicó a la alumna a pesar de que se le mostraba en pantalla el apoyo visual lo que resultó que mostrará frustración ante dicha actividad. Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como emplear señalamientos en la pantalla para el logro de las mismas, marcar el contorno de las figuras, y color en las mismas además de presentar la sílaba como guía. Apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, el volumen de voz para mantener la atención de la alumna y retroalimentación de los logros de la alumna. Roles: secuenciales y complementarios (la maestra de apoyo iniciaba la actividad y la alumna concluía o bien iban una y una respuesta). En el caso de la actividad número dos fue de manera simultánea.		



Sesión 21: 05 de junio 2020  
 Duración: 40 minutos cada clase

 Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial		
<b>SESIÓN 21:</b> 05 de junio Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.		<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>	
-Trazo. -Grafomotricidad. -Figuras geométricas. -Frutas. -Animales. -Coordinación rítmica. -Las emociones.	-Identificar y valorar las emociones, actitudes o sentimientos de él mismo como la de los demás. -Adquirir y Reforzar el trazo y manejo de lápiz. - Desarrollar la capacidad de observación y discriminación perceptiva, necesario para el aprendizaje de la lecto-escritura.	

<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	
<p>En la sesión del día hoy la comenzamos haciendo un ejercicio con un vaso, en el practicamos el ritmo ya que la alumna tenía que seguir el ritmo del vaso que la maestra de apoyo le presentaba, una vez terminada dicha actividad posteriormente se llevaron a cabo las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trazar la curva de los niños que saltan la cuerda del color que está indicado en la pantalla (rojo, verde, amarillo).</li> <li>2. Trazar con dos colores distintos el camino que está en el patín para ayudarlo a llegar.</li> <li>3. Dibujar las caritas dependiendo la emoción que se le solicitó a la alumna con plumón en la (carita previamente enviada y plastificada).</li> <li>4. Realizar el resaque de figuras geométricas e ir las poniendo en el lugar correspondiente (estrella, corazón, triángulo, círculo, cuadrado) de frutas y los animales de la selva (Anexo 27).</li> </ol>	
<p><b>OBSERVACIONES:</b>            En esta sesión Camila trabajo muy bien estuvo acompañándola su tía lo que motivo un tanto a la alumna a permanecer sentada frente a la computadora:            En la actividad uno mostró mucho entusiasmo y realizo muy bien el trazo de las curvas.            En la actividad dos hubo un poco de dificultad en el trazo del camino además de que se empleó plumones.            Al dibujar las emociones en la carita, la alumna mostró un avance en el reconocimiento de las mismas.            Al realizar las actividades con los puzles previamente enviados la alumna mostró mucha colaboración conjunta para ellas.  <b>Apoyos:</b>            Se emplearon apoyos visuales como emplear señalamientos en la pantalla para el logro de las mismas, marcar el contorno de las figuras, y color en las mismas, además de emplear los puzles y realizar gestos en las emociones. Apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, el volumen de voz para mantener la atención de la alumna y retroalimentación de los logros de la alumna y físicos ya que en los puzles la tía apoyo dirigiéndole la mano para darle el sentido de la posición adecuada y señalamientos.  <b>Roles:</b> secuenciales y complementarios (la maestra de apoyo iniciaba la actividad y la alumna concluía o bien iban una y una respuesta). En el caso de la actividad número tres fue de manera simultánea.</p>	

Sesión 22: 12 de junio 2020

Duración: 45 minutos cada clase

 <p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 	
<p><b>SESIÓN 22:</b> 12 de junio de 2020 Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.</p>	<p><b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández</p>
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>
<p>-Lenguaje-adjetivos.            -Capacidades perceptivas y discriminativas.            -Pensamiento.            -Cuento y número.</p>	<p>-Desarrollar la percepción y que la alumna identifique las características de las personas a través de los adjetivos.            -La alumna encerrará el objeto que se le mencione, a la vez que señala el objeto en pantalla.            -Desarrollar y Reforzar el concepto de número del uno al cuatro.            -Identificar y relacionar las estaciones del año con la ropa.</p>
<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	
<p>El inicio de la sesión se dio con un ejercicio rítmico siguiendo los pasos de baile que la maestra de apoyo le ponga, posteriormente se dio apertura a las actividades del día:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jugar "el tesoro de los adjetivos" en el que se le dirá a la alumna "la manzana deliciosa... ¿Cómo era la manzana Cami?" y se le darán dos opciones a) deliciosa o b) come? <a href="https://arbolabc.com/juegos-de-lenguaje/tesoro-adjetivos">https://arbolabc.com/juegos-de-lenguaje/tesoro-adjetivos</a></li> <li>2. La alumna señalará la ropa que es para el frío, la ropa que es para la playa, la ropa que es formal, y la ropa que es de mujer, en pantalla.</li> <li>3. Posteriormente se le solicitará a la alumna que la encierre en un círculo en su hoja de actividad.</li> <li>4. Se le pedirá a la alumna traer un objeto, luego dos peluches, luego tres vasos y por último cuatro galletas (Anexo 28).</li> </ol>	



**OBSERVACIONES:**  
 En la actividad número uno la alumna mostró mucho interés en los objetivos no se le dificultó ya que solo se le daban dos opciones (se realizó el ajuste de la actividad).  
 En la actividad número dos y tres no mostró dificultad alguna; sin embargo, en la actividad número cuatro la alumna demoró mucho en regresar al objetivo de la actividad (conteo) y con apoyo de su tía redirigirla.  
 Apoyos:  
 Se emplearon apoyos visuales como emplear señalamientos en la pantalla para el logro de las mismas. Apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, el volumen de voz para mantener la atención de la alumna y retroalimentación de los logros de la alumna además de que para la elección de los adjetivos solo se le decían dos.  
 Roles: secuenciales y complementarios (la maestra de apoyo iniciaba la actividad y la alumna concluía o bien iban una y una respuesta). En el caso de la actividad número cuatro fue de manera simultánea.

Sesión 23: 19 de junio 2020

Duración: 40 minutos cada clase

 <p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 	
<b>SESIÓN 23:</b> Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.	<b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández
<b>CONTENIDO</b>	<b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b>
-Ubicación espacial. -Percepción visual. -Número y conteo.	-Adquirir el concepto de número y cantidad. -Adquirir la noción de cantidad. -Comunicar de manera oral y escrita los primeros 5 números. -Ubicar orientación espacial: arriba, abajo, derecha, izquierda. Mucho/ Poco -Todo/nada –Lleno/vacío
<b>ACTIVIDADES</b>	
<b>ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL</b>	
Para dar inicio a esta sesión se le solicitó a la alumna cantar la canción de los números posteriormente se dio inicio a la sesión, en donde se realizaron las siguientes actividades: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En un vaso con agua demostrar los conceptos de: todo, nada, lleno, vacío, mucho, poco, etc.</li> <li>2. Enseñarle los números mediante el juego: armar un rompecabezas numérico solo del 1-5 y que el niño los ordene (Anexo 30)</li> <li>3. Ir diciéndole los números en relación a un objeto que corresponda a la cantidad ejemplo: número 5- cinco fichas, etc.</li> <li>4. Jugar a dar una palmada en el aire, luego dos, tres e irle preguntando por el número de palmadas.</li> <li>5. Preguntarle cuantas figuras se presentan en pantalla.</li> </ol>	
<b>OBSERVACIONES:</b> En la actividad número uno se empleó gifts virtuales y sonidos para captar la atención de la alumna. En la actividad número dos (con el rompecabezas previamente enviado) no hubo problema alguno; sin embargo, en la actividad número tres la alumna mostró poco interés lo que hizo que se alargara un tanto la clase. Para la actividad cuatro la alumna mostró un poco de dificultad al momento de comprender las instrucciones. Y en la actividad número cinco mostró entusiasmo ya que se emplearon figuras de su interés (los unicornios). Apoyos: Se emplearon apoyos visuales como emplear señalamientos en la pantalla para el logro de las mismas, realizar el modelado de las mismas (en el caso de la actividad uno y cuatro) y utilizar objetos de su interés. Apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, el volumen de voz para mantener la atención de la alumna y retroalimentación de los logros de la alumna asimismo sonidos en la pantalla. Y apoyo físico por parte de su tía para completar el rompecabezas numérico. Roles: secuenciales y complementarios (la maestra de apoyo iniciaba la actividad y la alumna concluía o bien iban una y una respuesta). En el caso de la actividad número tres y cuatro fue de manera simultánea.	

Sesión 24: 26 de junio 2020  
 Duración: 40 minutos cada clase

 <p>Primaria GALES Ciclo Escolar 2019-2020 Educación Especial</p> 		
<p><b>SESIÓN 24:</b> 26 de junio de 2020 Duración: 10:00 am. – 12:00 pm.</p>		<p><b>ALUMNA:</b> Camila Gómez Hernández</p>
<p><b>CONTENIDO</b></p>	<p><b>OBJETIVO DE LAS SESIÓN:</b></p>	
<p>-Abecedario. -Memoria. -Motricidad gruesa. -Palabras bisílabas (ma, me, mi, mo, mu, pa, pe, pi, po, pu, sa, se, si, so, su).</p>	<p>-Identificar las palabras que inicien con A, E, I, O, U. y su imagen presentada. -Identificar su nombre. -Pronunciar y reconocer las palabras bisílabas aprendidas durante el ciclo escolar.</p>	
<p><b>ACTIVIDADES</b></p>		
<p><b>ASIGNATURA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, EDUCACIÓN ESPECIAL</b></p>		
<p>Al iniciar se le presentó a la alumna, un video de fin de clases. Posteriormente se le invitó a realizar los movimientos del cuerpo. Posterior a ello se le presentó a la alumna una diapositiva en el que se realizaron las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Señalar en donde se encuentra su nombre (se le presentan dos opciones en pantalla) y la alumna tiene que ir señalando izquierda o derecha.</li> <li>2. Señalar la palabra que inicie con Ma, me, mi, mo, mu, pa, pe, pi, po, pu, sa, se, si, so, y su. Para cada sílaba se le presentan dos opciones (palabra-imagen) la alumna irá señalando la palabra con la imagen.</li> <li>3. Se le presentarán fichas que inicien con a, e, i, o y u y la alumna ira pronunciando las palabras. Y poniendo las fichas también enviadas previamente por la maestra de apoyo (Anexo 29).</li> <li>4. Por último, la maestra de apoyo se despidió de la alumna, y dio palabras de agradecimiento.</li> </ol>		
<p><b>OBSERVACIONES:</b>                  La alumna mostró desde un inicio interés, en la actividad número uno.                  En la actividad número dos hubo complicaciones ya que no se alcanzaba a percibir las fichas (previamente impresas y plastificadas) por lo tanto tuve que ajustar la actividad de manera que buscará las imágenes en el buscador de Google y enfatizar en el pronunciamiento de las mismas.                  En la actividad número 3 las fichas eran de un mejor tamaño lo que ayudó a la visualización de las mismas.                  Apoyos:                  Se emplearon apoyos visuales como emplear señalamientos en la pantalla para el logro de las mismas, presentar la imagen de las fichas y la palabra. Apoyos verbales en el énfasis de las instrucciones, l volumen de voz para mantener la atención de la alumna, énfasis en las palabras y retroalimentación de los logros de la alumna.                  Roles: secuenciales y complementarios (la maestra de apoyo iniciaba la actividad y la alumna concluía o bien iban una y una respuesta). En el caso de la actividad número tres fue de manera simultánea.</p>		

Aquí concluyó mi intervención con Camila durante el ciclo escolar 2019-2020, donde el proceso se vio un tanto irrumpido y retrasado por las condiciones del COVID 19, sin embargó, se realizaron los ajustes pertinentes para continuar con el proceso para el logro de los objetivos.

### **3.6. Logros académicos con la intervención propuesta y prospectiva del caso de Camila**

En este apartado del capítulo 3 parto de recordar que:

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

Éste proceso de intervención con Camila permitió en primer lugar que en el área afectivo-emocional/socio-adaptativo que la alumna logrará adquirir habilidades de autonomía e independencia cómo el cambiarse de ropa, ir al baño sin acompañamiento, abrocharse los tenis, participar en algunas actividades sin acompañamiento, considerando que adquirió confianza en sí misma lo que permitió más seguridad de interactuar con sus pares (compañeros de grupo y comunidad escolar) y tomar iniciativa, lo que pudo percibirse en la convivencia con sus compañeros de clase, ello me permite afirmar que los ajustes realizados al entorno y comunidad escolar (pláticas de sensibilización, cambió en los horarios, y jornadas de trabajo) facilitó el desarrollo del proceso de inclusión de la alumna, de manera que el trabajo en equipo e interdisciplinar (psicóloga-área de EE) es fundamental para que Camila continúe reforzando dicha área para que continúe desarrollando confianza en sí misma y autonomía, lo que le permitirá interactuar con otras personas, comprensión social y a regular sus emociones.

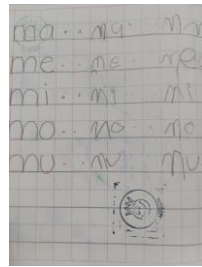
Respecto al área cognitivo las habilidades que se trabajaron fueron: atención, memoria, y la competencia de lectoescritura así cómo lenguaje y comunicación misma que al no contar con las precurrentes (motricidad y conciencia fonológica) el proceso de enseñanza-aprendizaje estuvo orientado a la consolidación de las

mismas a través de los ajustes razonables realizados al plan de estudios, los materiales, y la realización de actividades; lo que permitió que Camila logrará consolidar: la identificación del abecedario, la identificación de las silabas (m, p, l, s, t) y la escritura de las mismas (con o sin apoyos físico, visual o auditivo), leer su nombre; en cuestiones de psicomotricidad, logró un avance en el control de los movimientos de su cuerpo y sobre todo de la motricidad fina al manipular el lápiz o la pluma, avances que además le permitieron mejorar su lateralidad, equilibrio y coordinación (visomotora). Como evidencia se muestran algunas imágenes de Camila y de sus trabajos:



(Camila consolidación en el manejo y agarrado del lápiz).

Algunos de los trabajos que pudo elaborar Camila se presentan en las siguientes imágenes:



En la asignatura de matemáticas Camila logró identificar los números del 1 al 10 mismo proceso que requiere continuidad para consolidarlo de manera abstracta, así como la ubicación tiempo-espacio y la identificación de figuras geométricas. En lo que respecta en la materia de conocimiento del medio, Camila logró entender las expresiones de saludo y despedida, identificar su nombre y gustos propios, entender las emociones básicas, partes del cuerpo, animales de la selva y reconocimiento de los colores hay que continuar reforzando estos contenidos para que logró identificar la forma en la que se relaciona con el medio, el reconocimiento de normas escolares y el autocuidado. Sin embargo, en esta dimensión hay que tomar en cuenta los apoyos que la alumna requiere para la un buen dominio de los contenidos.

Se puede afirmar entonces que, el tipo de intervención educativa que se llevó a cabo facilito el desarrollo de las actividades de aprendizaje, para el logro de los objetivos establecidos, que, si bien no se alcanzaron todos ya que requiere de continuidad, los objetivos alcanzados se pueden visualizar en la siguiente tabla:



<b>OBJETIVOS CICLO ESCOLAR 2019-2020</b>	<b>Se logró</b>	<b>No se logró</b>	<b>En proceso</b>
1. Obtener una mejor relación entre el ser mismo íntimo del niño y su mundo exterior, a la vez que toma conciencia del esquema corporal y control del mismo.			
2. Alcanzar el conocimiento del esquema corporal y aprender a controlar los movimientos del cuerpo.			
3. Desarrollar el sentido del ritmo y educación del oído, para favorecer la capacidad de expresión.			
4. Desarrollar la coordinación ojo-mano y educar los músculos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura.			
5. Dominar el esquema corporal y obtener una mejor relación entre el individuo y su realidad exterior a través de diversos movimientos posturales del cuerpo.			
6. Ejercitar y Dominar los músculos del cuerpo para facilitar el desarrollo de la noción espacio-tiempo a través del control de los movimientos de desplazamiento.			
7. Interiorizar la significación de acciones frecuentes en la vida diaria, para favorecer la relación del individuo con el mundo exterior.			
8. Habituarse al manejo del lápiz con control en los músculos que intervienen en su movimiento y posterior al aprendizaje de la escritura.			
9. Desarrollar la capacidad de observación y discriminación perceptiva, necesario para el aprendizaje de la lecto-escritura.			
10. Adquirir el concepto de número y cantidad.			
11. Adquirir la noción temporal y dominio de los conceptos más significativos para aprender a orientarse en el tiempo.			
12. Desarrollar la capacidad de observación y concepto de espacio a través de la forma, la proximidad, y la ordenación de elementos que forman las figuras.			
13. Lograr el control de movimientos de los dedos, manos y muñecas, para conseguir un buen dominio del lápiz en el aprendizaje de la escritura.			
14. Desarrollar la coordinación entre la vista y el movimiento corporal, principalmente manos y pies.			
15. Desarrollar la capacidad de atención, para facilitar la observación y conseguir una mejor percepción.			



Esto me permitió ver que la alumna cuenta con todo el potencial para ir consolidando las competencias básicas para la vida y lograr sus aprendizajes escolares, lo que se ha de lograr dando continuidad a su proceso de formación, pero respetando y teniendo en cuenta la discapacidad intelectual que presenta y que requiere de un proceso escolar que siga su ritmo, realizando los ajustes razonables que sean necesarios (en los espacios, en la comunicación, en la organización de la jornada escolar, en el currículo, en los materiales y en las actividades) y en este sentido proponer estrategias de enseñanza apropiados para su condición y avances. Un trabajo que requiere de paciencia y continuidad, ya que habrá temas que se tengan que ver más de una vez o que requieran de más tiempo y constante refuerzo para que logre su adquisición.

Para ello habrá de tomar en cuenta al trabajar con alumnos con SD:

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

Es una alumna que requiere de actividades dinámicas, y de ciertos apoyos ya sean físicos, visuales o auditivos, además de que la docente o facilitadora que esté llevando a cabo el programa de intervención promueva el que la niña adquiera seguridad y confianza en sí misma al llevarlas a cabo.

Hoy en día Camila se desenvuelve de manera autónoma y se encuentra cursando el cuarto grado de educación primaria. En la foto se le puede ver con su prima.



(Camila, 2022)

No se debe perder de vista esto, ya que al dar continuidad y tomar en cuenta las consideraciones llevará a que Camila pueda concluir satisfactoriamente su Educación Primaria y, seguramente, su educación secundaria; proceso que le daría la bases cursar una posible carrera técnica o bien adquirir un trabajo donde ponga en ejercicio las habilidades que tiene para una actividad laboral y para la vida.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación, desde el primer momento en que empecé a elaborarlo una clara idea del valor de los procesos de intervención en contextos escolares para promover la inclusión educativa de los niños con alguna discapacidad. En ello, el primer capítulo fue fundamental para poner el texto en su contexto, ello me llevó a comprender la importancia de los movimientos que se han ido dando desde que inició la EE, su tránsito a la IE y de este a la EI, modelo que en la actualidad está en vigor y que tiene un fundamento ético y académico. Conocimiento que es fundamental para entender los cambios en las políticas educativas y de los paradigmas para la atención educativa de las personas con discapacidad y a todo grupo en condiciones vulnerables. Hoy en día se reconoce que la condición de exclusión de estos grupos vulnerables en gran medida depende de las BAP y no sólo de sus limitaciones, concepto fundamental que vino a revolucionar la idea que se tenía para la inclusión social, educativa, familiar y laboral. Esto ha llevado, como se comenta en la tesis a promover en los sistemas escolares el DUA sin embargo cuando esté no cubre las necesidades del alumno con discapacidad, se toman otras medidas de acción (ajustes razonables y apoyos) una manera distinta de pensar las condiciones escolares que se deben ofrecer a todo educando independientemente de sus características y condiciones.

A la par el segundo capítulo de esta tesis, me permitió comprender la parte sustancial de la discapacidad de la niña con SD que tomé para realizar mi estudio de caso. SD en el que se abordó diferentes aspectos a considerar, tales como los aspectos genéticos, etiológicos, fenotípicos, así como los diagnósticos, aspectos indispensables a conocer para una oportuna atención a la discapacidad intelectual que el síndrome implica. Esto me ayudó a comprender que las personas con SD son capaces de desarrollarse en contextos educativos regulares y que, para ello, es necesario realizar los ajustes razonables que permitan seguir su ritmo de

aprendizaje y de desarrollo intelectual. En ello los docentes cumplen una función fundamental al apoyar su trabajo y promover el respeto y la inclusión de aquellos educandos que tengan esta condición.

Finalmente, el capítulo es donde explico todos los avatares que implica trabajar en contextos regulares, cuando ofrecemos nuestros servicios para apoyar el trabajo de niños con el SD que han sido incluidos a contextos escolares regulares. Se trata de un trabajo de intervención que se realizó durante el ciclo escolar 2019-2020 y que en términos de la formación obtenida con este estudio de caso se tuvieron buenos resultados y en mi proceso de formación académica un engrandecimiento, no sólo para el manejo de contenidos, sino además para comprender el proceso empírico que implica la IE de niños con la condición de mi caso.

Desarrollar una intervención como la que se acaba de presentar favorece en los niños(as) con SD, lo que depende de su nivel académico y que en el trabajo con el caso de Camila (una niña de siete años), se centró en las principales claves del aprendizaje (atención-memoria y comunicación-lenguaje en el desarrollo de las habilidades precurrentes para la consolidación de la lectura y escritura). Asimismo, trabajé aspectos tales como la autonomía, la autodeterminación y la autoestima de manera que le brinden a la alumna las herramientas suficientes para que sus probabilidades de un futuro laboral y una vida independiente aumenten. De ahí la importancia de realizar procesos de intervención en las primeras etapas de la vida de los niños con SD. Un trabajo que se ubica en lo que se presentó tomando en cuenta las BAP que la alumna enfrentaba y con ello proporcionar las herramientas que ayudaron a favorecer su inclusión y sus aprendizajes, lo que tuvo como resultado que la alumna participará en las actividades con sus pares, cabe precisar que para lograrlo se realizó los ajustes pertinentes como se precisó en el capítulo tres.

Un proceso de intervención que estuvo fundamentado en la indagación y la utilización de recursos educativos al momento de diseñar y poner en práctica mi

programa, empleando recursos didácticos que yo diseñe y que, gracias a ellos, se tuvieron buenos resultados en las actividades, estrategias y ajustes razonables.

Por lo que se refiere al contexto educativo, me llevó a reconocer que actualmente, aunque son cada vez más las campañas de sensibilización o proyectos informativos que se están realizando para favorecer la inclusión, desafortunadamente aún existen docentes y otros agentes educativos que piensan que los alumnos con discapacidad no pueden aprender o participar en actividades escolares regulares; es más, los perciben como un problema. Esto es completamente erróneo, puesto que las alteraciones y limitantes que presenta un niño con SD se pueden compensar y superar aprovechando sus potenciales, empleando medidas de apoyo y diseñando estrategias de intervención óptimas.

Sin embargo, esto me lleva a preguntar: *¿realmente las políticas educativas han logrado consolidar el modelo de la EI en el mundo y en nuestro país? ¿Qué le hace falta al SEN para que actualmente se consolide como un sistema inclusivo de todo educando? ¿Qué estrategias podemos implementar como profesionales de la educación para trabajar con los docentes regulares y de apoyo para una plena EI? ¿Cómo contribuye la EI para promover en todo educando un buen aprendizaje?* Cuestionamientos que me hacen replantear y poner en duda los requerimientos para lograr una EI, lo que me lleva a afirmar que más allá de lo que se propone y de contar con el respaldo legal, en la praxis asegurar la inclusión educativa requiere que los sistemas tomen en cuenta las características, intereses, capacidades, y necesidades de aprendizaje de cada uno de los educandos; diseñando programas flexibles que se apoyen en AR para que todo alumno, independientemente de sus características y condiciones tengan la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel de conocimientos, una educación de excelencia y una calidad de formación para su futura de vida.

Lo anterior me lleva a reconocer que los conocimientos adquiridos durante mi formación como pedagoga y sobre todo lo realizado en la Opción de Campo

“Educación Inclusiva, lo que me permitió llevar a cabo mi proceso de intervención para apoyar la inclusión educativa de Camila, una niña con SD con la que logré sus aprendizajes y minimizar y eliminar algunas de las BAP que enfrentaba en su contexto escolar; asimismo concientizar a la comunidad de la primaria GALES sobre lo que implica este modelo educativo y la importancia de ser sensibles ante las diferencias, para que toda la comunidad escolar tenga actitudes de empatía, reconocimiento y respeto para todo educando con discapacidad; de manera que no existan actitudes discriminatorias. Esto se convirtió en una realidad pues a lo largo del ciclo escolar 2019-2020, Camila pudo acceder y participar con sus compañeros regular sin rechazo o actitudes negativas por su condición. De eso trata la EI, de promover una sociedad ética incluyente.

Por lo tanto, este trabajo de investigación me permitió, adquirir competencias escritoras, algo que está muy poco trabajado en la Licenciatura en Pedagogía y que por comentarios de amigas de otras licenciaturas de la UPN y otras instituciones no se cuida y menos se apoya para la adquisición como competencia profesional. Algo que los docentes de la Opción de Campo “Educación Inclusiva” de manera sistemática lo cuidaron a lo largo de los dos semestres de la 3ra. Fase de dicha licenciatura y que me permite presentar este producto final para mí titulación.

## REFERENCIAS

- Álvarez, Arturo (2010, abril). "El estudio de caso una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa" en: Revista Electrónica *educ@upn*, México: UPN-Ajusco, Dossier/núm. 3. [Recuperado el 29 de octubre del 2019 de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/>].
- Álvarez, Arturo (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN-Ajusco, col. Horizontes Educativos.
- Álvarez, Arturo y Álvarez, Virginia (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN-Ajusco, col. Horizontes Educativos.
- Álvarez, Arturo y Álvarez, Virginia (2018). "Cómo organizar un estudio de caso". En: Revista *educ@upn.com*. México: UPN-Ajusco, vol. 1, pp. 1-18.
- Álvarez, Arturo, Álvarez, Virginia y Escalante, Iván (2007, 29 de agosto). ¿Cómo avanza la educación inclusiva en nuestras escuelas? En: Revista Universitaria *educ@upn.mx*, México: UPN-Ajusco. [Recuperado el 11 de agosto de 2021 de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev10/alvarez-010.pdf>].
- Álvarez, Arturo, Álvarez, Virginia y Escalante, Iván (2019). *Campo: Proyectos Educativos. Prácticas curriculares y formación a la diversidad*. México: UPN-Ajusco.
- Amaro, Atenea (2018, junio). "Referentes Históricos y Precisiones Conceptuales de la Inclusión Educativa en el Contexto Mexicano". En: *Revista de*

*Educación, Cooperación y Bienestar Social*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, núm. 14, pp. 79-92.

Arcas, Miguel (2006). *Tratamiento Fisioterápico en Pediatría*. Alcalá: MAD.

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. *Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México*. México: Secretaría de Educación del Distrito Federal, pp. 145-153.

Arregi, Amaia (1997). *Síndrome de Down: Necesidades Educativas y Desarrollo del Lenguaje*. España: Eusko Jaurlaritza-Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado.

Austin, Christopher (n.d.). “ADN (Ácido Desoxirribonucleico)”. USA: *National Human Genome Research Institute*. [Recuperado el 17 de junio de: <https://www.genome.gov/es/genetics-glossary/ADN-acido-Desoxirribonucleico>].

Basile, Héctor (2008, septiembre). “Retraso Mental y Genética: Síndrome de Down”. En: *Alcmeon Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiatría*, vol. 15, núm. 1, pp. 9-23. [Recuperado el 08 de mayo del 2020 de: [https://www.alcmeon.com.ar/15/57/04\\_basile.pdf](https://www.alcmeon.com.ar/15/57/04_basile.pdf)].

Biesecker, Leslie (n.d.). “Reacción en cadena de la Polimerasa”. USA: *National Human Genome Research Institute*. [Recuperado el 14 de marzo de: <https://www.genome.gov/es/genetics-glossary/Reaccion-en-cadena-de-la-polimerasa>].

Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.



- Carranza, José (2008). *100 Años de Educación en México 1900-2000*. CDMX, México: Limusa.
- CNDH (2016). *Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad y su reglamento*. México: CNDH.
- CNDH (2018). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. México: CNDH.
- Coll, Cesar (1996). "Constructivismo y Educación: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". En: Revista *Armario de Psicología*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, pp. 153-178. [Retomado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/39049871.pdf>].
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (CIDH) (2018). *Glosario de Términos sobre Discapacidad*. México: Gobierno Federal.
- Corretger, Joseph et al. (2005). *Síndrome de Down: aspectos médicos y actuales*. Madrid, España: MASSON-Fundación Catalana Síndrome de Down.
- Cunningham, Cliff (1995). *El síndrome de Down: una introducción para padres*. Barcelona: Paidós.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO.
- Díaz, Lidia (2010). *La Observación*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- DOWN-ESPAÑA (2019). *El síndrome Down Hoy: dirigido a familias y profesionales*. Madrid, España: El Monarca. [Recuperado el 27 de: febrero, 2020 de: <https://www.sindromedown.net/wpcontent/uploads/2019/02/S%C3%ADndrome-de-Down-hoy.pdf>].

Flórez, Jesús (2016). *Genes del Cromosoma 21*. Cantabria: Fundación Síndrome de Down de Cantabria y Fundación Iberoamericana Down21. España: Fundación Iberoamericana Down21. [Recuperado el 25 de mayo de 2020 de: <https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/genes-del-cromosoma-21.html>].

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

García, Sylvia (2004). *El Niño con Síndrome Down*. México: Editorial Diana.

GAT (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid, España: Real Patronato sobre Discapacidad.

González, Roberto (2018). *La reforma educativa en México: 1970-1976. Espacio, Tiempo y Educación*. México: UPN-Ajusco, vol. 5, núm. 1, pp. 95-118. [Retomado de: [Dialnet-The19701976EducationReformInMexico-6417548.pdf](#)].

Hernández, Sampieri; Fernández Carlos y Baptista, María del Pilar (2014). "Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias". En: Mares, Jesús y Rocha, Marcela (coords.) *Metodología de la Investigación*. México: Mc-Graw-Hill, pp. 2-20.

Horne, Richard (1997, marzo). "La Educación de los Niños y Jóvenes con Discapacidades: ¿Qué Dicen las Leyes?". En: *NIHCY News Digest*. Washington: NIHCY. [Recuperado el 25 de mayo de 2020 de: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacionarte/la\\_educacion\\_de\\_los\\_ninos\\_y.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacionarte/la_educacion_de_los_ninos_y.pdf)].

IMSS (2011). *Diagnóstico prenatal de Síndrome de Down*. México: IMSS.

Jablonski, Stanley (1995). *Síndrome: un concepto en evolución*. Ciudad de la Habana, Cuba: ACIMED, vol. 3, núm.1, pp. 342-346. [Recuperado de:

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94351995000100006](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94351995000100006)].

Juárez, José; Comboni, Sonia y Garnique, Fely (2010). “De la Educación Especial a la Educación Inclusiva”. En: *Revista Procesos Educativos en América Latina: Política, Mercado y Sociedad*. México: UAM, vol. 23, núm. 62, pp. 42-83. [Recuperado el 16 de agosto de 2021 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>].

López, Lucas (2013). *Actitudes Sociales y Familiares Hacia Las Personas Con Síndrome De Down. Un Estudio Transcultural*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Tesis que para obtener el grado de doctor en Psicología Social y Antropología. [Recuperado el 13 de mayo de 2020 de: [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26454/LopezLucas\\_Tesis.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26454/LopezLucas_Tesis.pdf)].

López, Patricia *et al.* (2000). Reseña histórica del síndrome de Down. En: *Revista ADM*, México: División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Odontología, vol. LVII, núm. 5, pp. 193-199. [Recuperado el 5 febrero 2020 de: <https://studylib.es/doc/2894073/rese%C3%B1a-hist%C3%B3rica-s%C3%ADndrome-down-m%C3%A9xico>].

Luna, Beatriz *et al.* (2014, julio-diciembre). “Casos clínicos: Diagnóstico prenatal integral del síndrome de Down en la Paz-Bolivia, correlación sérica, ecografía, citogenética y molecular”. En: *Revista Médica la Paz*. Bolivia: Colegio Médico Departamental de la Paz, vol. 20, núm. 2. [Recuperado el 15 de marzo de 2020 de: [http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmip/v20n2/v20n2\\_a07.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmip/v20n2/v20n2_a07.pdf)].

Madrigal, Ana (2004). *El Síndrome de Down*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca. [Recuperado el 8 de abril de 2020 de: [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10413/informe\\_down.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10413/informe_down.pdf)].

- Marchesi, Álvaro; Coll, Cesar; Palacios Jesús (compiladores) *et al* (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Respuesta educativas a las dificultades de aprendizaje y de desarrollo*. Alianza Editorial.
- Martínez, Salvador (2011). *¿Qué sabemos de? El síndrome Down*. España, Madrid: CSIC Editorial Juventud.
- Morales, Sofioleticia (1998). “La educación indígena, especial e inicial de modelos complementarios a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia”. En: Latapí, Pablo (coord.). *Un siglo de educación en México*. México: FCE, T. II, pp. 141-172.
- NADS (2018). “Síndrome de Down Factores”. US, Chicago: NADS. [Recuperado el 17 de marzo de 2020 de: [www. nads.org](http://www.nads.org)].
- Nortes, Andrés y Serrano, José (1991). *Operaciones Concretas y Formales*. España: Universidad de Murcia.
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, España: OEI. [Recuperado el 11 de agosto de 2021 de: <https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmFpbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWhjMIJ2TU>].
- Parra, Carlos (2010). “Educación Inclusiva: un modelo de educación para todos”. En: *Revista ISEES*. Chile: Fundación EQUITAS, núm. 8, pp. 73-84.
- Pellestor, Frenck (2004, junio-julio). “Edad materna y anomalías cromosómicas en los ovocitos humanos”. En: *Revista Virtual Down21.org*. Iberoamérica: Fundación Iberoamericana Down21, vol. 29, núms. 6-7 pp. 691-696. [Recuperado el 3 de julio de 2020 de: <https://www.down21.org/revista-virtual/722-revista-virtual-2004/revista-virtual-octubre-2004/resumen-octubre-2004/2079-edad-materna-y-trisomia-21.html>].

Pueschel, Siegfried (2002). *Síndrome de Down: hacia un futuro mejor (Guía para los padres)*. Barcelona, España: MASSON. [Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=dpLstk727QUC&pg=PR4&dq=Pueschel,+Siegfried+\(2002\).+S%C3%ADndrome+de+Down:+hacia+un+futuro+mejor+\(Gu%C3%ADa+para+los+padres\).+Barcelona,+Espa%C3%B1a:+MASSON.&hl=es419&sa=X&ved=2ahUKEwi9pojqudb7AhWuJkQIHYhVBDEQ6AF6BAgDEAI#v=onepage&q=Pueschel%2C%20Siegfried%20\(2002\).%20S%C3%ADndrome%20de%20Down%3A%20hacia%20un%20futuro%20mejor%20\(Gu%C3%ADa%20para%20los%20padres\).%20Barcelona%2C%20Espa%C3%B1a%3A%20MASSON.&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=dpLstk727QUC&pg=PR4&dq=Pueschel,+Siegfried+(2002).+S%C3%ADndrome+de+Down:+hacia+un+futuro+mejor+(Gu%C3%ADa+para+los+padres).+Barcelona,+Espa%C3%B1a:+MASSON.&hl=es419&sa=X&ved=2ahUKEwi9pojqudb7AhWuJkQIHYhVBDEQ6AF6BAgDEAI#v=onepage&q=Pueschel%2C%20Siegfried%20(2002).%20S%C3%ADndrome%20de%20Down%3A%20hacia%20un%20futuro%20mejor%20(Gu%C3%ADa%20para%20los%20padres).%20Barcelona%2C%20Espa%C3%B1a%3A%20MASSON.&f=false)].

Ramos, Manuel y Salgado, Enrique (2015, enero-marzo). "Avances moleculares en el síndrome de Down y su Posible aplicación en neurología". En: *Revista del Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía*. México: INNN, vol. 20, núm. 1, pp. 65-78. [Recuperado el 10 de mayo de 2020 de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2015/ane151h.pdf>].

Redondo, María y Córdoba (2008). "El Síndrome de Down en la Escuela". En: *Revista Innovación y experiencias educativas*. Andalucía, España: Universidad de Andalucía, vol. 45, núm. 13. [Recuperado el 10 de diciembre de 2020 de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_13/M\\_ANGELES\\_REDONDO\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/M_ANGELES_REDONDO_1.pdf)].

Richard, María y González, Jorge (2011). *Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno Mar del Plata, Argentina 3 y 4 de diciembre 2010*. México: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. [Recuperado el 11 de agosto de 2021 de: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spe/SPE-CI-A-13-11.pdf>].

Ruiz, Emilio (2006). "La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down". En: *Revista Síndrome de Down*. Cantabria, España: Fundación Síndrome de Down de Cantabria, vol. 23, pp. 2-14.

Ruiz, Emilio (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. España: Fundación Iberoamericana Down21.

Ruiz, Rafaela (2009). *Síndrome de Down y Logopedia*. España: Cultiva Libros.

Saldarriaga, Pedro; Bravo, Guadalupe y Rivadeneira, Marlene (2016, diciembre). “La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea”. En: *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. Ecuador: Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, vol. 2, núm. especial, pp. 127-137. [Recuperado el 17 de junio de 2020 de: [Dialnet-LaTeoriaConstructivistaDeJeanPiagetYSuSignificacio-5802932.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932)].

Sánchez Manuel y Bonals Joan (coords.) (2012). *La Evaluación Psicopedagógica*. España: GRAO.

Sánchez, Patricia (2004). *La transformación de los Servicios de Educación Especial en México*. México: conapred.org. [Recuperado el 22 de septiembre de 2021 de: [https://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Educacion\\_especial\\_Mexico\\_SEP-DF.pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf)].

SEGOB (1984). *DOF: Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. México: SEGOB. [Recuperado el 22 de julio de: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984#gsc.tab=0)]

SEGOB (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica DOF*. México: SEGOB. [Recuperado el 21 de julio de 2021 de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>].

SEGOB (1993). *Ley General de Educación 1993 DOF*. México: SEP. [Recuperado el 21 de julio de 2021 de: [https://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado\\_TFJ\\_FA/OAEC\\_LeyGeneralEducacion.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado_TFJ_FA/OAEC_LeyGeneralEducacion.pdf)].

- SEGOB (2001). *DOF: Acuerdo por el que se crea el Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad*. México: SEGOB.
- SEGOB (2003). *DOF: Ley Federal Para Prevenir Y Eliminar La Discriminación*. México: SEGOB.
- SEGOB (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP. [Recuperado el 21 de julio de 2021 de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)]
- SEGOB (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa*. México: DOF.
- SEP (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2006). *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEP (2008). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación y de la Integración Educativa*. México: SEP. [Recuperado el 26 de abril de 2020 de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48957/S033\\_Documento\\_de\\_posicionamiento-2007-08.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48957/S033_Documento_de_posicionamiento-2007-08.pdf)].
- SEP (2011). *Modelo De Atención De Los Servicios De Educación Especial MASSE*. México: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave: Educación Inicial*. México: SEP. [Recuperado el 27 de enero de [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1Educacion-Inicial\\_Digital.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1Educacion-Inicial_Digital.pdf)].
- SEP (2018a). *Aprendizajes Clave para la educación integral: estrategia equidad e inclusión para la educación básica*, México: SEP.

- SEP (2018b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- SEP (ca. 2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP.
- SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE (2008). *Programa General de Trabajo 2008-2012*. México: SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE.
- SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. DF, México: SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE.
- SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE (2015). *UDEEI: Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*. México: SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE.
- SEP-DEE (2010). *Memorias y actualidad en educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP-DEE.
- Sierra, Marcos y León, Quianella (2019). "Plasticidad cerebral, una realidad neuronal". En: *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*. Cuba: Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, vol. 23, núm. 4, pp. 599-609. [Recuperado el 27 de enero de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S156131942019000400599&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S156131942019000400599&lng=es&tlng=es)].
- Svetnik, Melina (2005). *Síndrome de Down: Elaboración De Un Manual Para Padres De Niños Y Jóvenes Con Síndrome De Down*. Ecuador: Universidad del Azuay. Tesis que para obtener el grado de Licenciatura en Educación Especial. [Recuperado el 13 de mayo de 2020 de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/740/1/05162.pdf>].
- Torres, Rosa (2006, junio-septiembre). Procesos de institucionalización. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE, pp. 1107-1113.
- Troncoso, Victoria y Mercedes, María (2005). *Síndrome de Down: Lectura y Escritura*. España: MASSON/Fundación Iberoamericana Down21.



[Recuperado el 15 de abril de 2020 de:  
<https://www.down21.org/librosonline/libroLectura/libro/pdf/capitulo2.pdf>].

UNESCO (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO. [Recuperado el 2 de enero, 2020: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)].

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

UNESCO (1995). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España: UNESCO. [Recuperado el 20 de octubre del 2019 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/08425so.pdf>].

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar: Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Senegal: UNESCO.

UNESCO (2001, marzo). *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al inicio del siglo XXI*. Bolivia: UNESCO. [Recuperado el 11 de mayo del 2020 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485>].

UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La educación Inclusiva el cambio hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.

UNICEF (2011). *Ejercicios de Estimulación Temprana*. México: UNICEF. [Recuperado el 10 de junio de 2020 de: <http://files.unicef.org/mexico/spanish/ejercicioestimulaciontemprana.pdf>].

Uzcátegui, Karina; Cabrera de los Santos, Belkis y Lami, Paola (2012, enero-junio). “La educación inclusiva: una vía para la integración”. En: *Revista*

*Diversitas: Perspectivas en Psicología*, Colombia: Universidad Santo Tomás Bogotá, vol. 8, núm. 1, pp. 139-150.

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

Warnock, Mary (1987). "Encuentro sobre necesidades de educación especial". En: *Revista de educación*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, núm. extraordinario, pp. 45-73.

Warnock, Mary. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En *Revista de Educación, Número Extraordinario*, pp. 45-73.

Xantomila, Jessica (2017, julio). "Estudia solo 3% de más de 250 mil personas con síndrome de Down". *La Jornada*. México: La Jornada, p. 30. [Recuperado el 29 de octubre de 2019 de: <https://www.jornada.com.mx/2017/07/06/sociedad/03n2soc>].

# **ANEXOS**

# ANEXO 1

## CORRELACION ENTRE LA PATOLOGIA CEREBRAL Y CONDUCTA COGNITIVA EN EL SINDROME DE DOWN.

ESTRUCTURAS DEL SISTEMA NERVIOSO CENTRAL.	CONDUCTA COGNITIVA
I. Atención Iniciativa.	
Mesencéfalo Interacciones tálamo-corticales Interacciones corteza- fronto parietal	-Tendencia a la distracción -Escasa diferenciación de estímulos antiguos y nuevos -Dificultad para mantener la atención y continuar una tarea específica -Menor iniciativa para jugar
II. Memoria a corto plazo y procesamiento de Información.	
Áreas de asociación sensorial (lóbulo parieto-temporal) Lóbulos pre frontales	-Dificultad para procesar formas específicas de información sensorial, procesarlas y organizar una respuesta
III. Memoria a largo plazo.	
Hipocampo Interacción cortico-hipocámpicas	-Disminución en la capacidad de consolidar y recuperar la memoria. -Reducción en los tipos de memoria declarativa.
IV. Correlación y Análisis.	
Lóbulos pre frontales en interacción bidireccional con: Otras estructuras corticales y subcorticales Hipocampo.	-Integrar e interpretar la información -Organizar una integración secuencial nueva y deliberada -Realizar conceptualización y programaciones internas -Conseguir operaciones cognitivas secuenciales -Elaborar pensamiento abstracto -Elaborar operaciones numéricas

(Arregi, 1997, p. 13).

# ANEXO 2



Ciudad de México a, 2 de septiembre de 2019


**MTRA. SILVIA ANGÉLICA BAZALDUA HUERTA**  
**DIRECTORA TÉCNICA DE LA PRIMARIA GALES**  
**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 JENNYFER ALEJANDRA COLÍN MONTENEGRO, con número de matrícula 160920125, alumna del séptimo semestre de la Opción de Campo "Educación inclusiva" de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, para que puedan realizar prácticas académicas en esa institución a su digno cargo.

Dichas prácticas se realizarán durante todo el ciclo escolar (2019-2020) de 8:00 a 15:00 hrs. los días viernes, iniciando el 6 de septiembre 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 futura profesional en el campo de la pedagogía y la educación en nuestro país.

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


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

  
**DR. ARTURO 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.

  
**MTR. IVÁN R. ESCALANTE HERRERA**  
**COORDINADOR DEL AA**

  
**MTRA. SILVIA A. BAZALDUA HUERTA**



# ANEXO 3



## ESCUELA PRIMARIA GALES

### ENTREVISTA A PADRES

Fecha: 11-09-2019 Ciclo escolar: 2019-2020

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del alumno(a) Camila Gomez Hernandez Fecha de nac. 11-03-2012  
Edad: 7 años 6 meses  
Domicilio: Esperanza #13. Col. Industrial  
Teléfonos: 47566184 (padre) 5521924899 (madre)

#### DATOS FAMILIARES

Nombre de la madre: Margarita Hernandez Galun Edad: 40 años  
Estado civil: divorciada Escolaridad: Presente Mat. Apl. Ocupación: Estadística para una empresa  
Nombre del padre: Carlos David Gomez Juarez Edad: 29 años  
Estado civil: - Escolaridad: Licenciatura Ocupación: Sup. de Marketing (Junior)

#### Hermanos (as) del alumno

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

#### HISTORIA MÉDICA Y DE DESARROLLO DEL MENOR

Condiciones pre, peri, post natales de riesgo, enfermedades infantiles severas, cirugías significativas y asociadas a procesos de aprendizaje, desarrollo (sostén cefálico, marcha, control de esfínteres, aparición del lenguaje), historia de atención médica (especialistas), atención médica actual (Medicación actual), Dx médico. Cuenta con servicio médico.

Embarazo no planeado, todo el tiempo existió un control por que la mamá padece de hipotiroidismo, hasta el momento de su nacimiento se dan cuenta del síndrome down y nace sin el colon desarrollado, le hicieron colostomía, la canalizan al Instituto Nacional de Pediatría nace a las 36 semanas, a partir 8/7 casi no lloraba, no presentaba dolor, en Agosto le reconstruyen el ano, en octubre le hacen la reconstrucción, se complica ya que hubo complicaciones (10 meses) hubo un retraso del desarrollo y aún no sustenta la cabeza, cuando le dieron de alta empezó a comer papillas, gátep 1/2 media, a las 2 años 1/2 - 3 empieza hablar, durante el nacimiento hasta los 3 años tuvo la situación en una fundación por lo que la atención se dio equitativa, terapia de lenguaje. A partir del 2019 se da diferente la atención, cambian de casa

### DATOS ESCOLARES

Niveles (maternal, preescolar, primaria) años cursados, desempeño, cambio de escuela y motivo, escuela de procedencia, atención de Educación Especial (USAER, CAPEP), Atención educativa externa o complementaria. Condición educativa con respecto al logro de los aprendizajes.

A los 4 años ingresa a un Montessori (2 años) Comunidad Montessori.  
A la edad Montessori recurso el preescolar. (regularización)  
En este último Instituto tuvo un avance significativo ya que sus trabajos fueron notables. Avance significativo (2017).

Terapia de lenguaje. (Lunas 7:00 pm.)

### STRUCTURA Y DINÁMICA FAMILIAR

En quien vive el menor, cómo es la relación del menor con los padres y con los hermanos, relación de pareja, motivos que causen conflictos en la familia o pareja, cómo se le motiva al menor, cómo le llaman la atención, vinculación e interés de la familia por el alumno, aspectos de la familia que favorecen el aprendizaje del alumno.

A cargo de su tía  
2 sobrinas, hermana, tía y mamá conviven juntas, y Camila lleva una rutina, la hora de dormir es a las 8:00 - 8:30 pm.  
Cuando Camila no sigue indicaciones tiene consecuencias le retiran la tablet.



AUTONOMÍA, HABILIDADES, NORMAS Y VALORES

En casa a su hijo(a) ¿qué le agrada y desagrada hacer?, ¿Qué responsabilidades tiene en casa? ¿Cómo es la actitud de su hijo(a) para realizar las tareas escolares, quién y cómo se le apoya?

Se viste con ayuda → si puede no lo hace  
= levanta 7-30 @ por la mañana  
Apoya en casa en levantar la ropa  
Le da a comer a la gata →  
Se baña con ayuda  
Va al baño sola - 8:19  
Su tía entre semana realiza tareas y fines de semana la mamita.

EXPECTATIVAS DE LOS PADRES CON RELACIÓN A SU HIJO(A)

Mejorar letras, empezar a leer palabras sencillas.  
Adquiera y siga con un avance en las lecturas que presenta.

COMPROMISOS DE LOS PADRES DE FAMILIA

Terapia de lenguaje  
Tareas.  
Responsabilidad en casa.





ESCUELA PRIMARIA GALES  
CICLO ESCOLAR 2019-2020

Nombre del Alumno: Camila  
Grado y Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

MATERIA	REACTIVOS	ACIERTOS	CALIFICACIÓN
Español	33	24	7.2
Matemáticas	17	15	8.8

Camila.

1er. grado.

- conoce vocales.
- sabe remarcar
- responde a las preguntas
- conoce los colores.
- se distrae con facilidad
- no ilumina /sdo remarca
- no sabe contar.  
(no lleva conteo).

# ANEXO 4



FUNDACIÓN  
JOHN  
LANGDON  
DOWN A.C.

## CLÍNICA DE SÍNDROME DE DOWN

### DEPARTAMENTO MÉDICO

México D.F., a 30 de Julio del 2012

#### HISTORIA CLÍNICA

Paciente: **Camila Gómez Hernández**

Fecha de nacimiento: 11 de marzo del 2012

Diagnósticos Actuales:

- Diagnóstico Clínico de síndrome de Down
- Malformación anorectal (ano imperforado)
- OP de laparotomía exploradora y colostomía

Producto de madre de 33 años y padre de 22 años

G2 P0 A1 ( a los 20 años) C1

Control prenatal con médico particular desde el primer trimestre de embarazo

Nace por cesárea a las 37sdg por cérvix incompetente

Llanto y respiración espontáneas

Apgar 8/9 , PN 2,700 y Talla de 47cm

Hospitalización al Nacimiento del 11 al 16 de marzo, clínicamente con malformación ano rectal (ano imperforado), trasladada al Hospital Pediátrico de la Villa donde se realiza laparotomía exploradora y colostomía al 2° día de vida sin complicaciones.

Egresada a los 5 días de vida en condiciones estables y con colostomía funcional, clínicamente con estigmas de síndrome de Down (epicanto bilateral, puente nasal deprimido, cuello corto, implantación baja de pabellones auriculares, pliegue transversal, hipotonía, piel marmórea y MARA) es referida al Instituto Nacional de Pediatría para continuar su seguimiento médico y realizar cariotipo en sangre como prueba confirmatoria de trisomía 21.

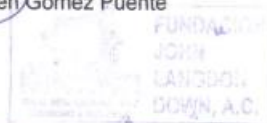
Se ha evaluado desde el punto de vista cardiológico descartando cardiopatía congénita, cuenta con evaluación endocrina: tamiz metabólico y perfil tiroideo dentro de parámetros normales. Se realizó tamiz auditivo con baja respuesta.

Integrada a programa de rehabilitación y estimulación en el Instituto Nacional de Pediatría.

Actualmente en buenas condiciones generales, tolerando la vía oral con adecuado incremento ponderal con un peso actual de 6.550 y talla de 63 cm. Sin compromiso a nivel de oídos nariz y garganta, campos pulmonares bien ventilados, abdomen con colostomía funcional. Resto de la exploración sin alteraciones. Fenotipo de paciente portador de trisomía 21 regular

Pronóstico: la trisomía 21 regular es una condición genética que le confiera a Camila discapacidad intelectual de leve a moderada así como el riesgo de presentar otras condiciones médicas asociadas al síndrome de Down. Sin embargo los niños con síndrome de Down que reciben cuidados de salud especializados y educación integral adecuada, pueden alcanzar una buena calidad de vida que les permita ser productivos e integrarse al medio social.

  
Dra. Lidia del Carmen Gómez Puente  
Ced. Prof 5721352  
Pediatra



Selva No.4 Col Insurgentes Cuicuilco, Delegación Coyoacán, 04530 México D.F. MEXICO  
Tel: (52) 55 55156 66 95 90 ext 209 Fax: (52) 55 55 06 39 00 01 900 DOWN 100 / 01900 3696100

ADESÓGRAFO

478720 mta 2N Gomez  
 NOMBRE: GOMEZ HERNANDEZ  
CAMILA  
 RE: 2012 MAR II 2012 ABR 24



**INSTITUTO NACIONAL DE PEDIATRIA**  
 Insurgentes Sur No. 3700-C, Col. Insurgentes Cuicuilco,  
 Alcaldía Coyoacán, C.P. 04530, Ciudad de México  
 Tel. (55) 1084-0900

**RECETA MÉDICA**

FECHA: 11/02/2020 HORA: \_\_\_\_\_ EXT. \_\_\_\_\_

DIAGNÓSTICO: \_\_\_\_\_ TÍTULO EXPEDIDO POR: \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL MÉDICO: \_\_\_\_\_ NO. EMPLEADO: \_\_\_\_\_  
 ESPECIALIDAD: \_\_\_\_\_ CED. PROFESIONAL: \_\_\_\_\_

RX

1) Lavar pestañas con champi de bebé

2

3

4

[Signature]  
 FIRMA

**INSTITUTO NACIONAL DE PEDIATRIA**  
**ASISTENCIA MEDICA**

SELLO INSTITUCIONAL

Rev. 3

M-0-23

Camila Gomez Hernandez  
 GOMEZ HERNANDEZ  
 CAMILA  
 2012 MAR II 2012 ABR 24  
7a

**Instituto Nacional de Pediatría**  
 Insurgentes Sur 3700-C  
 Col. Insurgentes Cuicuilco Del. Coyoacán C.P. 04530  
 Tel: 10 84 09 00 Ext: 1271  
 Departamento de Oftalmología

**"RECETA PARA LENTES"**

Número de Folio: \_\_\_\_\_ Nivel: \_\_\_\_\_ Cama Núm.: \_\_\_\_\_ Fecha: 11 feb. 2020

<p>O.D.</p>			<p>O.I.</p>		
ESF	CIL	EJE	ESF	CIL	EJE
<u>+3.00</u>	<u>-1.50</u>	<u>x0°</u>	<u>+3.00</u>	<u>-2.00</u>	<u>x0°</u>

Observaciones: monofocal policarbonato

Autorizó  
[Signature]  
 NOMBRE Y FIRMA DEL MÉDICO SOLICITANTE

M-2-4-02

ADESÓGRAFO

478720 F 2N

GÓMEZ HERNÁNDEZ  
CAMILA  
2012 MAR II 2012 ABR 24



**INSTITUTO NACIONAL DE PEDIATRÍA**  
 Insurgentes Sur No. 3700-C, Col. Insurgentes Cuicuilco,  
 Alcaldía Coyoacán, C.P. 04530, Ciudad de México  
 Tel. (55) 1084-0900


**RECETA MÉDICA**

FECHA: 07/02/2020 HORA: \_\_\_\_\_ EXT. \_\_\_\_\_

DIAGNÓSTICO: Síndrome de Down TÍTULO EXPEDIDO POR: UNAM  
 NOMBRE DEL MÉDICO: Dr. Janina Vargas NO. EMPLEADO: 15606  
 ESPECIALIDAD: Clinica Down CED. PROFESIONAL: 10974936

RX

- 1 Valmetrol 3 tab. 800 UI; dar una tableta todas las días sin suspender.
- 2 Vitamina E. Cápsulas de 400 UI; dar una cápsula cada 24 horas sin suspender
- 3 Realizar aseo nasal 3-5 veces al día
- 4

  
 FIRMA

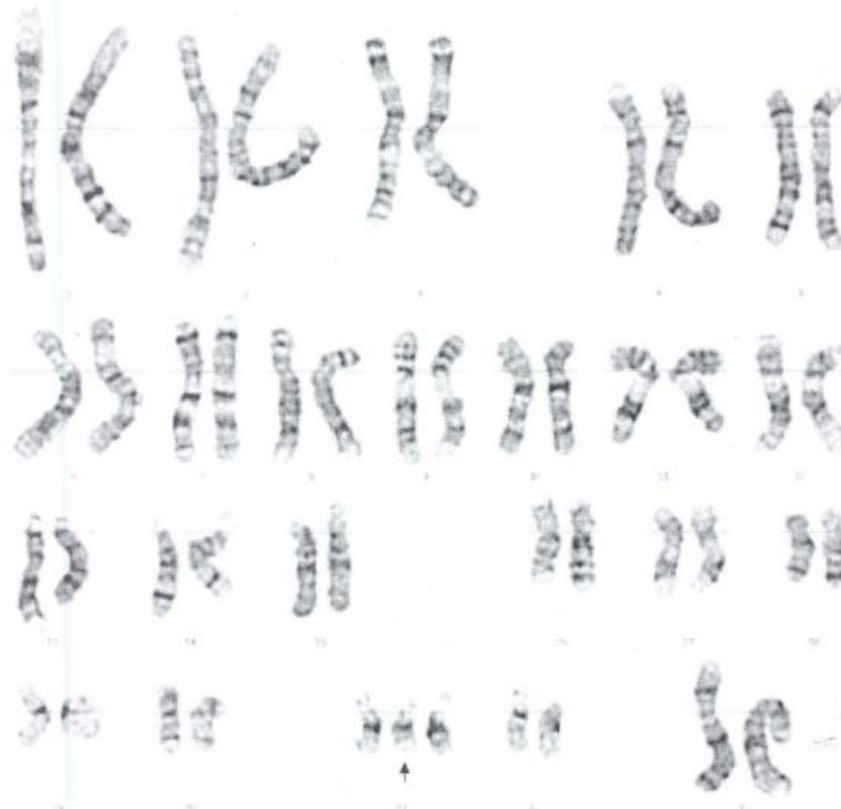
SELLO INSTITUCIONAL



# ANEXO 5

	<p><b>GENOS MEDICA CENTRO ESPECIALIZADO EN GENÉTICA</b> Guanajuato No. 92, int. 403, Colonia Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 6700, México, D.F. Tel. 55840521. administración@genosmedica.com, www.genosmedica.com</p>
---	--

FECHA: 27 / 12 / 12	No. REGISTRO: 480.1.12
NOMBRE: GÓMEZ HERNÁNDEZ CAMILA	



2013 JAN - 7 PM 3: 38  
Seguros Monterrey



**GENOS MEDICA CENTRO ESPECIALIZADO EN GENÉTICA**  
Guanajuato No. 92, int. 403, Colonia Roma, Delegación Cuauhtémoc,  
C.P. 6700, México, D.F. Tel. 55840521.  
[administración@genosmedica.com](mailto:administración@genosmedica.com), [www.genosmedica.com](http://www.genosmedica.com)

FECHA: 27 / 12 / 12

No. REGISTRO: 480.1.12

NOMBRE: GÓMEZ HERNÁNDEZ CAMILA



2013 JAN - 7 PM 3: 38

Seguro de Vida  
Monterrey

Genos Médica. Centro Especializado en Genética  
Guanajuato No. 92, 4° Piso, Col. Roma, Del. Cuauhtémoc, Distrito Federal, C.P. 06700. Tel. 5584-0521  
[administración@genosmedica.com](mailto:administración@genosmedica.com), [www.genosmedica.com](http://www.genosmedica.com)



**GENOS MEDICA CENTRO ESPECIALIZADO EN GENÉTICA**  
Guanajuato No. 92, int. 403, Colonia Roma, Delegación Cuauhtémoc,  
C.P. 6700, México, D.F. Tel. 55840521.  
[administración@genosmedica.com](mailto:administración@genosmedica.com), [www.genosmedica.com](http://www.genosmedica.com)

<b>NOMBRE:</b> <u>GÓMEZ HERNÁNDEZ CAMILA</u>	<b>No. REGISTRO:</b> <u>480.1.12</u>
<b>EDAD:</b> <u>9 MESES</u>	<b>SEXO:</b> <u>FEMENINO</u>
<b>DIAGNÓSTICO DE ENVÍO:</b> <u>TRISOMÍA 21</u>	

### REPORTE DE ESTUDIO CITOGENÉTICO

**CARIOTIPO:** 47,XX,+21

**TOTAL DE CÉLULAS ANALIZADAS:** 30 CÉLULAS

#### COMENTARIOS:

Se realizó cariotipo con bandas GTG en células de sangre periférica, el estudio reveló un complemento cromosómico **47,XX,+21** el cual corresponde a un individuo de sexo femenino con alteración cromosómica numérica, originada por la presencia de una trisomía del cromosoma 21. No se observaron alteraciones estructurales por este método.

Sistema Internacional de Nomenclatura para Citogenética Humana (2009).  
Nivel de resolución de 450-550 bandas

**FECHA:** 27 / 12 / 12

Q.F.B. Luz María Garduño Zarazúa  
Citogenetista  
Cédula: 7403363  
Certificada por el Consejo Mexicano  
de Genética A.C.

Roberto Cruz Alcivar  
Citogenetista

2013 JAN - 7 PM 3: 38



Recibido Original  
Karina Hernández

# ANEXO 6

## Informe de evaluación psicopedagógica

Fecha: 11 de septiembre de 2019 Ciclo escolar: 2019-2020

### INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

#### I. DATOS GENERALES DEL ALUMNO

<b>Nombre del alumno:</b> Camila Gómez Hernández <b>Edad:</b> 7 años 6 meses
<b>Fecha de nacimiento:</b> 11 de marzo de 2012
<b>Grado:</b> 1° <b>Grupo:</b> A
<b>Nombre de la escuela:</b> Primaria Gales
<b>Nombre del Profesor (a) del grupo:</b> Jessica Valencia Mercado
<b>Nombre del Profesor (a) del Departamento de Educación Especial:</b> Ivette Jacqueline Olmedo Brito
<b>Fecha de aplicación:</b> 11 de septiembre de 2019
<b>Ciclo escolar:</b> 2019-2020

#### 1.2 DATOS GENERALES DE LA FAMILIA

	MADRE	PADRE
<b>Nombre</b>	Carlos David Gómez Juárez	Margarita Hernández Galván
<b>Edad</b>	29 años	40 años
<b>Escolaridad</b>	Licenciatura	Pasante en Matemáticas aplicadas
<b>Ocupación</b>	Supervisor de Marketing	Estadísticas para una empresa

No. de hermanos	Ninguno
Lugar que ocupa en la familia	Hija única
Domicilio	Esperanza no. 13, Colonia Industrial



Lugares de referencia	Sin referencia.
Teléfono	47566184 (local) 55 2192 4899 (mamá)

## II. MOTIVO DE LA EVALUACIÓN

Para dar inicio a nuestra intervención y trabajo escolar con la alumna, así como el logro de los objetivos establecidos, se consideró pertinente la realización de una evaluación psicopedagógica, para identificar las necesidades básicas de aprendizaje asimismo las BAP de la alumna al estar cursando el primer año de primaria, y de esta manera saber de qué punto vamos a partir y desarrollar la intervención, tener conocimiento previo de su historia de vida, los niveles previos educativos, identificar y conocer su situación actual en distintos ámbitos educativos y al mismo tiempo fijar con ayuda de los padres de familia y la profesora encargada del departamento de educación especial, objetivos a corto plazo que la alumna en cuestión debería ser capaz de cumplir o estar cerca de lograrlos en determinado tiempo.

## III. HISTORIA MÉDICA Y DE DESARROLLO DEL MENOR

*Condiciones pre, peri, post natales de riesgo, enfermedades infantiles severas, cirugías significativas y asociadas a procesos de aprendizaje, desarrollo (sostén cefálico, marcha, control de esfínteres, aparición del lenguaje), historia de atención médica (especialistas), atención médica actual, Dx médico.*

**Prenatal:** Embarazo no planeado, todo el tiempo existió un control, ya que la madre padece *hipotiroidismo*, detectaron hipotiroidismo a los 25 años y desde entonces toma un medicamento llamado "Eutirox" de 100mg.

Durante el proceso de gestación tomó diversos medicamentos y estuvo en tratamiento con un nutriólogo, endocrinólogo y ginecólogo. Ya que durante el primer mes subió 6 kilos, esto hace que acuda con los tres especialistas y le indican guardar reposo durante el embarazo, ya que al caminar presentaba dolores muy fuertes en el vientre lo que lo determinaron como embarazo de alto riesgo ya que todo el tiempo tuvo contracciones.

Durante el mismo y sus citas para el seguimiento del mismo acude con un radiólogo el cual le indica que había una anomalía en el feto al llevarle el disco a la ginecóloga esta indica que no es nada.

Edad del embarazo de la madre: 32 años de edad

Edad del embarazo del padre: 22 años

**Nacimiento:** Nace por cesárea, a las 36 semanas y es hasta el momento del nacimiento, es que detectan que la niña tenía síndrome de Down, nace sin el colón desarrollado por lo tanto le realizan una Colostomía. Canalizándola al Instituto Nacional de Pediatría.

Desarrollo: no presentaba llanto ni movilidad.

De mayo a julio permanece en el hospital, en julio le realizan una operación ya que el recto estaba perforado, le hacen una corrección y en este mismo momento le quitan la colostomía. Entra en la Fundación John Langhdon Down y comienza su programa de estimulación e intervención temprana. Posteriormente le vuelven a realizar otra reconstrucción, la cual se complicó. Y permanece hasta noviembre en el hospital. Comienza a presentar contracciones musculares y espasmos, eran muy seguidos que se le realiza un Electroencefalograma en el hospital de “Los Ángeles” y ahí se dictamina que presenta Síndrome de West; tras estarla monitoreando y haciendo el diagnóstico y ver que no presentaría deterioro motor se dictaminó que padece Epilepsia Atípica

Medicamentos: Kepra de 1000 mg., Valproato, y Levetiracetam

Debido a complicaciones que tuvo permanecer en el hospital y a la misma discapacidad Camila presenta retrocesos en el desarrollo.

-11 meses:

- Apenas comenzaba a succionar
- No sostenía la cabeza
- Comía papillas, leche y fórmula “Enfagrow” con mamilas especiales, ya que como los que presentan Síndrome de Down tienen el paladar hundido necesitaba apoyo de las mamilas.
- No controla Esfínteres.

-1 año y medio (2013):

- Gatea

-2 años:

- Camina

-2 años y medio y 3 años:

- Comienza a hablar

#### **IV. APARIENCIA FÍSICA**

Es una niña que presenta SD, por lo que cuenta con rasgos fenotípicos del mismo tales como: Orejas pequeñas, lengua que tiende a salirse de la boca, manchas blancas diminutas en el iris del ojo (la parte coloreada), manos y pies pequeños, un solo pliegue en la palma de la mano (pliegue palmar), dedos meñiques pequeños y a veces encorvados hacia el pulgar, tono muscular débil o ligamentos flojos. Tiene un ligero sobrepeso, es de estatura de acuerdo a su edad cronológica, tez blanca y facciones un poco toscas, requiere anteojos, y lavado especial de pestañas. Regularmente se presenta alineada y limpia.

#### **V. CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN**

La niña se muestra cooperativa y receptiva ante actividades pedagógicas que se le solicitó realizar en el área de matemáticas y español. Aunque se distraía con facilidad al momento de redirigirla no hubo problema alguno, se muestra inquieta y constantemente busca que hacer, se levanta de su lugar y se pasea por todo el espacio, gatea por debajo de las mesas. Muestra respeto hacia los demás y atiende a las indicaciones que se le dan, aunque tarda en comprender las mismas.

#### **VI. ANTECEDENTES DEL DESARROLLO ESPECÍFICOS QUE ESTÉN INTERFERIENDO EN LA SITUACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNO**

-Nació con síndrome de Down, el cual está ligado a presentar discapacidad intelectual. Una psicóloga le aplicó unas pruebas que fueron:

- WISC-R
- Test de la familia.

Pruebas que arrojaron que Camila, tiene un Coeficiente Intelectual (C.I) de 70 considerado Deficiente mental límite.

#### **VII. ANTECEDENTES Y DATOS ESCOLARES ESPECÍFICOS QUE ESTÉN INTERFERIENDO EN LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ALUMNO.**

*Niveles (maternal, preescolar, primaria) años cursados, desempeño, cambio de escuela y motivo, escuela de procedencia, atención de Educación Especial (USAER, CAPEP), atención educativa externa o complementaria. Condición educativa con respecto al logro de los aprendizajes.*

En 2012, se divorcian sus padres; sin embargo, su papa sigue frecuentando y viendo a Camila, la acompañaba y llevaba al programa de intervención en la Fundación John Langdon Down. En ese entonces el horario laboral de la mamá es de 9am-9pm, se encontraban viviendo en el sur, a los 4 meses hasta los tres años de edad tuvo atención Fundación John Langdon Down, en trabajo interdisciplinar con el INP.

Terapias asistidas:

- Equino terapia.
- Macro natación.
- Terapia de lenguaje

A partir del 2014, la atención que se le brinda a la niña difiere, ya que la despiden del trabajo y se mudaron de casa, en ese entonces Vivian hacia el sur de la ciudad, con su tía Susana, mudándose al norte de la ciudad, con su tía Susana a casa de la hermana de Margarita y su familia. Por tal motivo el papa sigue pendiente de la atención y cuidados de Camila y ya no continúan con el programa de atención educativa de la Fundación.

De manera general, su desarrollo fue bueno y no presento mayores dificultades. A los cuatro años de edad (2016-2017), ingreso a un Colegio de Montessori (ubicada en: Acueducto de

Guadalupe, Del. Gustavo A. Madero), en la cual duró dos años, cursando Preescolar segundo y tercero en esta escuela. Se cambió a otro centro Montessori (2017), en Ticomán en este recurso tercero de preescolar, ya que el avance y desarrollo de la alumna, no era el más óptimo y esperado por parte de la familia para que ella entrara a primaria, aquí es en donde le dieron una regularización y consolida algunas bases para poder entrar a la educación primaria. En dicho instituto tuvo un avance significativo ya que sus trabajos fueron notables.

Su avance fue bastante significativo para 2018.

En 2019 con 7 años de edad ingresa a Educación Primaria.

## VIII. SITUACIÓN ACTUAL

### a) ASPECTO COGNITIVO

Generalmente tiene un buen entendimiento de las actividades a realizar, siempre y cuando se le den explicaciones claras, cortas y concisas. Sin embargo, hay que brindarle los apoyos ya sean visuales, físicos o verbales para el logro de las mismas, de igual manera cabe mencionar que después de las baterías aplicadas:

CI Verbal: 70 CI Ejecución= 51

CI Total= 59

Rango: Deficiente mental.

Cuenta con un nivel de maduración de 4 años 6 meses que está por debajo de su edad cronológica, mismo que se obtuvo aplicando el Test Bender, con los siguientes indicadores (Disfunción Cerebral: Fragmentación y Perseveración) mismos que fueron aplicados por la psicóloga.

-Motricidad gruesa: No tiene desarrollada una adecuada coordinación dinámica general y muestra torpeza en algunos movimientos. Por ejemplo, no realiza lo siguiente: hacer rodar una pelota, saltar sobre los dos pies, caminar hacia atrás, tirar una pelota al adulto, dar una patada a la pelota, dar volteretas, mantenerse en equilibrio sobre 1 pie, botar una pelota con una mano. Sólo a veces toma pelota con las dos manos.

-Motricidad fina: No presenta una adecuada coordinación óculo manual. Si coge objetos, mete objetos en recipientes, saca/pone piezas encajables, garabatea con un lápiz; aunque no se realiza empleando el uso de la pinza o bien un adecuado manejo del lápiz, pasar páginas de un libro, torres con cubos y bloques (regular), ensartar cuentas, doblar papel, hacer bolas de plastilina, encajar piezas geométricas (regular), no ha consolidado el no salirse del contorno a la hora de colorear, no ha consolidado la ubicación espacio-tiempo.

Habilidades: no identifica las vocales sin apoyo visual, no identifica todo el abecedario, y no identifica las palabras que sean bisílabas, trisílabas y polisílabas.

### b) ASPECTO CURRICULAR

Debido a la discapacidad intelectual que presenta, Camila requiere de ajustes al currículo, ya que no accede a los mismos contenidos que el resto de sus compañeros; asimismo como

no presenta un déficit físico, por el momento, no son necesarias medidas de acceso o adaptaciones de espacios físicos, mobiliario, ni de sistemas especiales de comunicación.

#### c) ASPECTO AFECTIVO-EMOCIONAL/ ASPECTO SOCIO-ADAPTATIVO

En términos generales no muestra sus emociones, no hace gestos. Aunque no le cuesta trabajo socializar si se le acercan los compañeros, no toma iniciativa requiere tener presente a la facilitadora para que se sienta segura y le dé confianza a la hora de socializar con otros compañeros, muestra actitudes tranquilas y respetuosas hacia las demás. Cuando se siente inquieta por no estar realizando ninguna actividad, recurre en específico a una de sus compañeras llamada Ximena, con la que ha entablado una buena relación. Le gusta ser constantemente elogiada y felicitada por su esfuerzo.

Interés social por las personas: no establece contacto visual al inicio o cuando se acercan por primera vez. En ocasiones presta atención a la voz del adulto cuando necesita o quiere algo para ello debe emplearse un tono de voz fuerte.

Interés por los objetos: en ocasiones extiende la mano hacia objetos que le llaman la atención o le gustan.

No toma iniciativa para acercarse a otras personas, sin embargo, se adapta con facilidad al entorno.

Tiene dificultades para interpretar y demostrar emociones y sentimientos.

#### d) ASPECTO LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVO

En cuanto a lenguaje, no se logra comprender bien en el pronunciamiento de las palabras, tampoco habla o hace uso del lenguaje, al menos que se le solicite y en voz baja por ello se le apoya con terapias de lenguaje para que siga avanzando y ampliando su vocabulario y formas de comunicarse.

Intencionalidad comunicativa: no presta atención al lenguaje hablado, se requiere emplear un tono de voz alta, señala con el dedo objetos, señala con el dedo y busca al adulto para enseñarle situaciones que le atraen, hace petición de objetos, no de acciones, no hace petición de rutina social (juegos sociales) no pide aclaración ni información.

Lenguaje receptivo: no identifica partes del cuerpo, ni objetos ocultos. A veces, identifica acciones señaladas por el profesor, no realiza acciones con objetos (peinarse, dibujar, tirar la pelota...), no sigue órdenes complejas que contengan verbo, sustantivo y adjetivo, no escucha con atención la narración de un texto corto, no responde a preguntas sobre la narración, no discrimina partes del cuerpo con posesivos "mi" y "tu"; no discrimina ni empareja colores.

Lenguaje expresivo: no imita sonidos que producen objetos e imágenes. no usa/imita monosílabo intencional, a veces, usa gestos, no usa palabras ni frases. no nombra objetos o imágenes de objetos, no nombra partes del cuerpo, no describe acciones habituales, ni

imágenes, ni sitios o lugares conocidos, ni un hecho o personaje imaginario, no construye frases de cuatro palabras, no nombra los adjetivos posesivos “mío”, “tuyo”, no usa los pronombres personales “yo” y “tu”.

## IX. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Camila es una niña de 7 años de edad que se encuentra cursando el primer año de primaria, presenta un retraso en el desarrollo motor, cognitivo y lingüístico.

## X. PRINCIPALES NECESIDADES DEL ALUMNO

ASPECTOS	EL NIÑO (A) Requiere:
<p style="text-align: center;"><b>COGNITIVO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se respetará su ritmo de trabajo adjudicándole tareas concretas y cortas.</li> <li>• Se le enseñará a través del diálogo y el juego.</li> <li>• Se le enseñará a través de la imitación.</li> <li>• Se le dejará cierta autonomía durante el trabajo.</li> <li>• Se seleccionarán y adaptarán los materiales que necesite.</li> <li>• Permitir mayor práctica: repasar y recordar.</li> <li>• Partir de los intereses y entornos conocidos de la alumna.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>CURRICULAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorizar objetivos y contenidos orientados a la adquisición de habilidades básicas y aquellos encaminados a la consecución de una autonomía personal y social.</li> <li>• Priorizar objetivos y contenidos orientados a la adquisición de conocimientos curriculares establecidos a partir del análisis de sus competencias.</li> <li>• Enfatizar los contenidos procedimentales y actitudinales frente a los conceptuales.</li> <li>• Potenciar la funcionalidad de las actividades, la contextualización y la generalización.</li> <li>• Establecer actividades manipulativas variadas y de corta duración para potenciar sus procesos atencionales.</li> <li>• Potenciar la individualización a la hora de realizar las actividades de mesa.</li> <li>• Potenciar la socialización e integración con respecto a sus compañeros/as.</li> <li>• Respetar los ritmos de aprendizaje y consolidación de contenidos.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>APECTIVO-EMOCIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación entre el equipo docente de ciclo y el área de EE.</li> <li>• Potenciar de forma especial la solidaridad entre compañeros/as del mismo nivel.</li> </ul>

<b>SOCIO-ADAPTATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al hacer la programación de aula, los/as profesores/as del mismo nivel tendrán en cuenta la presencia de este alumno.</li> </ul>
<b>LINGÜÍSTICO- COMUNICATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesitará la atención de la especialista en audición y lenguaje.</li> <li>• Necesitará un tono de voz firme y fuerte para la comprensión del mismo.</li> <li>• Reforzar los éxitos, esto ayudará a mejorar su autoestima y su seguridad personal, y redundará en la manera de afrontar su tarea.</li> <li>• Animar al uso del lenguaje describir situaciones, experiencias, preguntas, expresar sentimientos.</li> <li>• Utilizar todos los medios que posibiliten la comunicación del lenguaje: gestos, expresiones faciales, corporales.</li> </ul>

## **XI. OBSERVACIONES GENERALES**

Después de terminar la evaluación se acordó con la madre alguna que habría que establecer algunos objetivos a corto plazo, basado en el potencial y antecedentes de Camila. Estos fueron que al término del ciclo escolar 2019-2020, la alumna consolide y desarrolle las habilidades pre recurrentes para la consolidación de la escritura y lectura; asimismo desarrolle un mayor lenguaje para ello continuara con las terapias de lenguaje de manera particular, mejorar el trazo, realice con mayor autonomía e iniciativa actividades de hábitos básicos, asimismo adquiera mayor seguridad y confianza en sí misma para reforzar el desenvolvimiento social y reconozca y exprese emociones básicas.

Se comprometió a que la niña continúe con sus terapias de lenguaje, realice todas las tareas pertinentes y que siempre se mantenga al comente en la escuela, de esta manera se hará un trabajo en equipo entre la maestra titular, la facilitadora, la psicóloga del área de educación especial y la madre de familia.

Cabe señalar que se emplearan apoyos físicos, visuales y verbales para el logro de los mismos.

**Elaborado por:**

Jennyfer Alejandra Colín Montenegro

# ANEXO 7

## ESCALA DE HABILIDADES ACÁDEMICAS (PSICOMOTRICIDAD Y LENGUAJE).

### FICHA DE IDENTIFICACION

**Nombre del alumno:** Camila Gómez Hernández.

**Edad cronológica:** 7 años

**Escuela:** Primaria Gales **Ubicación:** Calle 14, #115, col. Progreso Nacional Alcaldía G.A.M

**Aplicador:** Jennyfer Alejandra Colín Montenegro

**Fecha de elaboración:** noviembre 2019

### Código de habilidades previas a la intervención:

Consolidada.		En proceso.		No consolidada.	
--------------	--	-------------	--	-----------------	--

Área de coordinación viso-motriz		Observaciones
Rasgado	Rasgar libremente	
	Papel de china	
	Papel crepe	
Boleado	Usando las palmas	
	Usando índice - pulgar	
Picado	Pica dentro de figuras geométricas	
	Pica siguiendo el contorno de figuras geométricas	
	Pica siguiendo el contorno de letras	
	Pica siguiendo el contorno de números	
Modelado	Moldear con plastilina formas redondas con modelo	
	Moldear con plastilina formas redondas sin modelo	
	Realiza la figura que se le solicita con modelo	
	• Persona	
	• Animal	
	• Cosa	
	Realiza la figura que se le solicita sin modelo	
	• Persona	
	• Animal	
• Cosa		



Recortado	Recorta libremente	Green
	Recorta siguiendo líneas gruesas distancias cortas	Yellow
	Recorta siguiendo líneas gruesas distancias largas	Yellow
	Recorta siguiendo líneas delgadas a distancias cortas	Red
	Recorta siguiendo líneas delgadas a distancias largas	Red
	Recorta siguiendo líneas en zig – zag	Red
	Recorta siguiendo líneas curvas	Red
	Recorta figuras geométricas	Red
	Recorta figuras amorfas	Red
Pegado	Pegamento adhesivo	Green
	Pegamento líquido	Yellow
	Imitación de líneas horizontales	Yellow
Imitación de trazos	Imitación de líneas verticales	Yellow
	Imitación de líneas paralelas	Red
	Imitación de líneas inclinadas	Red
	Imitación de círculos	Yellow
Respetar límite	Con plantilla	Green
	Sin plantilla	Red
Contornear	Contorneado de letras	Yellow
	Contorneado de números	Yellow
Coloreado	Con plantilla	Yellow
	Cubre el 50%	Red
	Cubre el 80%	Red
Unión de puntos	Cubre el 100%	Red
	Une puntos en diferentes direcciones (largas)	Green
	Une puntos en diferentes direcciones (cortas)	Green
Ensartado	Ensartar cuentas pequeñas en agujeta	Red
	Ensarta (cuentas, popotes, etc.) siguiendo un patrón	Yellow
Dibujo	Elabora el dibujo de un paisaje con modelo	Red
	Elabora el dibujo de un paisaje sin modelo	Red

<b>Aprendizaje</b>	Copia siguiendo un modelo.	Yellow
	Respetar el tamaño del espacio en el que ubica las grafías.	Red
	Requiere que se le resalten cuadros	Green
	Requiere que se le resalten líneas	Green
	Copia vocales mayúsculas y minúsculas	Yellow
	Copia consonantes mayúsculas y minúsculas	Yellow
	Copia sílabas simples y compuestas	Red
	Copia su nombre	Green
	Copia números	Green
	Identifica números.	Green
	Conteo.	Yellow
	Correspondencia número-objeto.	Red
	Identifica figuras.	Green
	Expresa figuras.	Yellow
	Identifica letras.	Yellow
	Expresa sonido de las letras.	Yellow
	Identifica su nombre.	Yellow
	Lee palabras bisílabas	Red
	Lee oraciones.	Red
	Lee párrafos.	Red
	Escribe su nombre sin apoyo.	Red
	Identifica palabras de forma global.	Red
	Clasifica por color.	Green
	Clasifica por figura.	Green
	Clasifica por tamaño.	Yellow
	Comprende lo que escribe	Red
	Toma dictado	Red

## Motricidad gruesa.

### Parado.

OBJETIVOS	Observaciones
Parado de un pie.	
Parado de puntillas.	

### Escaleras.

OBJETIVOS	Observaciones
Sube escaleras alternando pies con ayuda y sin ayuda.	
Baja escaleras alternando pies con ayuda y sin ayuda.	

### Corre.

OBJETIVOS	Observaciones
Corre alternando pies y manos.	
Salta con ambos pies.	
Salta alternando pies.	
Galopa.	

### Saltos.

OBJETIVOS	Observaciones
Salta de forma consecutiva.	
Salta a distancia.	

### Balance y Equilibrio.

OBJETIVOS	Observaciones
Camina hacia adelante siguiendo línea recta.	
Camina hacia atrás en línea recta.	
Camina hacia los lados.	

### Cachar.

OBJETIVOS	Observaciones
Cacha una pelota o costal con ambas manos.	
Cacha una pelota o costal con una mano.	

Lanza con dirección un costal o una pelota.	Yellow	
---	--------	--

**Secuencia de movimientos.**

OBJETIVOS		Observaciones
Sigue dos secuencias.	Yellow	
Sigue tres secuencias.	Yellow	

**Motricidad Fina.**

**Construcción de torres.**

OBJETIVOS		Observaciones
Construye una torre de dos bloques.	Green	
Construye una torre de tres bloques.	Red	
Construye una torre de cuatro bloques o más.	Red	

**Pre-trazo y trazo.**

**Habilidades.**

OBJETIVOS		Observaciones
Traza líneas rectas horizontales.	Green	
Traza líneas rectas verticales.	Red	
Traza líneas quebradas.	Yellow	
Traza líneas onduladas.	Yellow	
Logra seguir líneas con el dedo.	Green	
Logra abrir y cerrar la pinza de colgar ropa.	Green	
Logra apretar un gotero.	Green	
Logra hacer boleado con el dedo.	Green	
Logra rasgar papel.	Green	
Logra hacer un garabato.	Yellow	
Colorea adentro del contorno.	Red	
Pinta algo con significado.	Red	
Logra trazar número y letras con apoyo	Yellow	

Logra copiar un número o letra.	Yellow	
Logra escribir un número o letra con tan solo decirla.	Red	
Posee adecuada pinza.	Yellow	
Logra hacer un tache.	Red	
Logra hacer figuras.	Red	

### Recortar.

OBJETIVOS		Observaciones
Logra abrir y cerrar las tijeras.	Green	
Logra hacer pequeños cortes en masa y papel.	Yellow	
Logra hacer un corte horizontal o vertical recto con línea punteada.	Yellow	
Logra recortar líneas curvas con línea punteada.	Red	
Logra recortar cualquier borde de una figura.	Red	

### Habilidades de vida independiente.

#### Vestido.

OBJETIVOS		Observaciones
Se quita los calcetines.	Green	
Se quita los zapatos.	Green	
Se quita el suéter.	Green	
Se pone el suéter.	Green	
Se pone calcetines.	Yellow	
Se pone los zapatos en cada pie.	Red	
Se pone pantalones o vestido.	Red	
Se viste completamente.	Red	
Se sube y baja el cierre.	Red	
Se amarra las agujetas.	Red	
Se abotona los botones.	Red	

### Control de esfínteres.

OBJETIVOS	Observaciones
Avisa cuando necesita ir al baño.	
Se sienta en el escusado solo, aunque necesite ayuda con la ropa.	
Va al baño y en pocas ocasiones tiene un accidente.	
Se quita la ropa y va al baño.	
Va al baño sin ayuda.	
Intenta limpiarse ella sola.	
Se limpia sola.	
Independiente en el baño, jalar el escusado, lavarse las manos, vestirse sola.	

### Lavarse las manos.

OBJETIVOS	Observaciones
Coopera al lavarse las manos.	
Coopera al secarse las manos.	
Necesita ayuda, usando el jabón.	
Se seca sin ayuda.	
Se lava sin ayuda.	
Abre y cierra las llaves del agua.	

### Lenguaje y Comunicación.

#### Lenguaje receptivo.

OBJETIVOS	Observaciones
Responde con una sonrisa ante sonidos y habla amigable.	
Responde a instrucciones simples.	
Responde a preguntas simples.	
Señala objetos familiares cuando se le solicita.	

## Lenguaje expresivo.

### Vocalizaciones.

OBJETIVOS		Observaciones
Realiza sonidos de agrado.	Green	
Realiza sonidos de desagrado.	Red	
Vocaliza dos diferentes sonidos.	Green	
Hace sonidos de consonantes.	Yellow	
Hace sonidos de melodías.	Yellow	
Expresa mamá y papá.	Green	
Expresa "la jerga" o la palabra solicitada.	Yellow	

## Lenguaje expresivo.

### Desarrollo del lenguaje.

OBJETIVOS		Observaciones
Expresa tres palabras a parte de mamá y papá.	Green	
Expresa diez palabras.	Red	
Llama a una persona por lo menos por su nombre.	Green	
Responde a preguntas con un "sí" y un "no".	Green	
Expresa por lo menos 25 palabras.	Red	
Usa pronombres personales "yo" y "mi".	Yellow	
Utiliza oraciones de tres palabras.	Red	
Hace preguntas sencillas.	Red	
La expresión de sus palabras se comprende al 50%.	Green	
Expresa posesiones: mío y mi.	Red	
Expresa pronombres para referirse a otros.	Red	
Hace preguntas: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Cómo?	Red	
Utiliza preposiciones: arriba, adentro, abajo, cerca.	Yellow	
Utiliza plurales.	Red	
Define palabras sencillas.	Red	
Pregunta por la definición de las palabras.	Red	

Utiliza palabras de secuencia: primero, después y último.

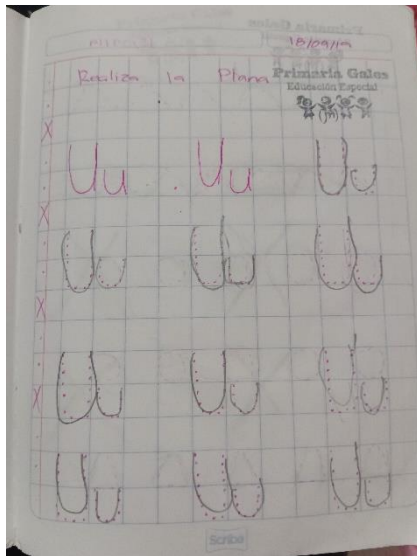
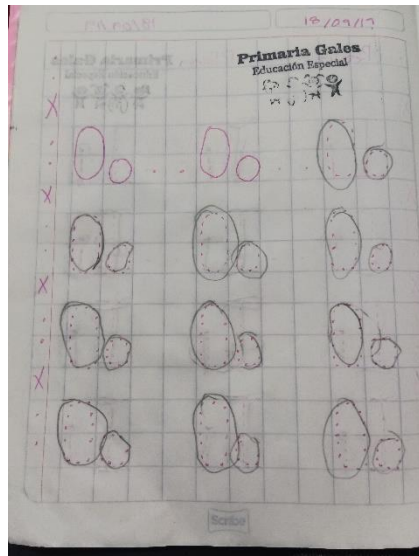
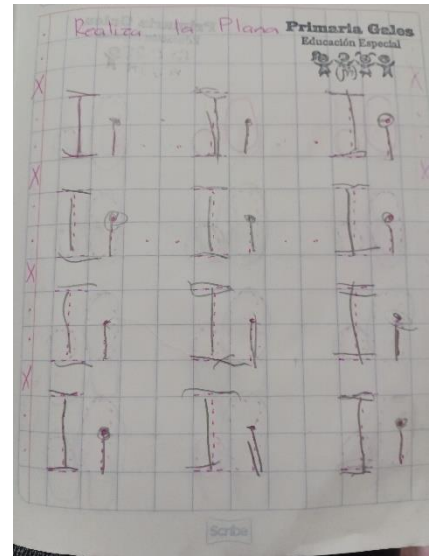
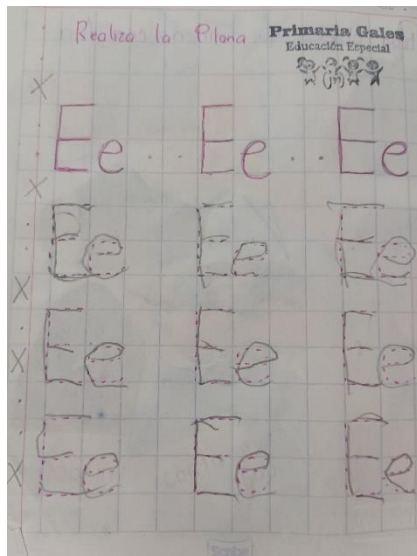
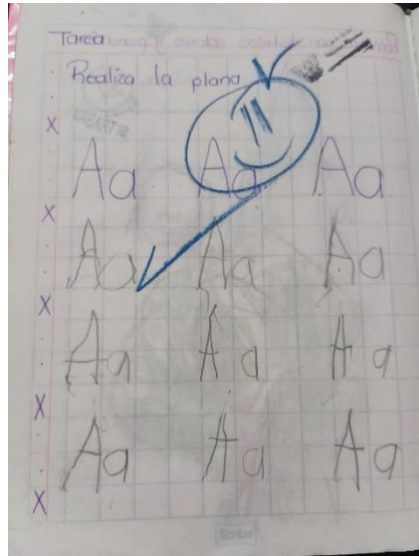
Usa palabras: ayer, hoy y mañana.

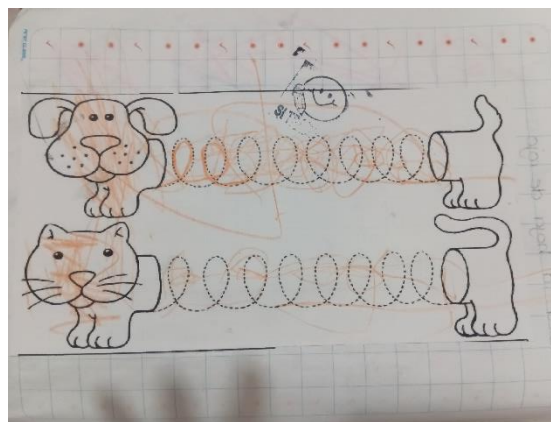
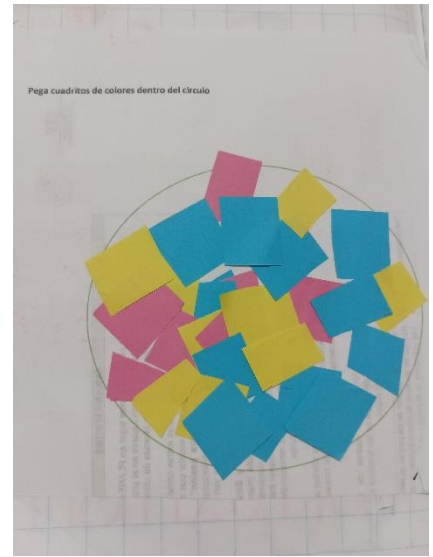
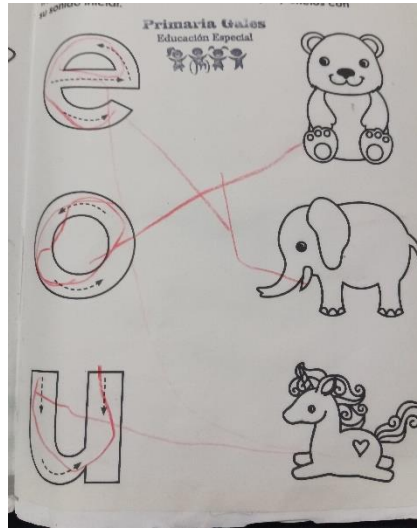


## ANEXO 8

OBJETIVOS CICLO ESCOLAR 2019-2020
1. Obtener una mejor relación entre el ser mismo íntimo del niño y su mundo exterior, a la vez que toma conciencia del esquema corporal y control del mismo.
2. Alcanzar el conocimiento del esquema corporal y aprender a controlar los movimientos del cuerpo.
3. Desarrollar el sentido del ritmo y educación del odio, para favorecer la capacidad de expresión.
4. Desarrollar la coordinación ojo-mano y educar los músculos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura.
5. Dominar el esquema corporal y obtener una mejor relación entre el individuo y su realidad exterior a través de diversos movimientos posturales del cuerpo.
6. Ejercitar y Dominar los músculos del cuerpo para facilitar el desarrollo de la noción espacio-tiempo a través del control de los movimientos de desplazamiento.
7. Interiorizar la significación de acciones frecuentes en la vida diaria, para favorecer la relación del individuo con el mundo exterior.
8. Habituarse al manejo del lápiz con control en los músculos que intervienen en su movimiento y posterior al aprendizaje de la escritura.
9. Desarrollar la capacidad de observación y discriminación perceptiva, necesario para el aprendizaje de la lecto-escritura.
10. Adquirir el concepto de número y cantidad.
11. Adquirir la noción temporal y dominio de los conceptos más significativos para aprender a orientarse en el tiempo.
12. Desarrollar la capacidad de observación y concepto de espacio a través de la forma, la proximidad, y la ordenación de elementos que forman las figuras.
13. Lograr el control de movimientos de los dedos, manos y muñecas, para conseguir un buen dominio del lápiz en el aprendizaje de la escritura.
14. Desarrollar la coordinación entre la vista y el movimiento corporal, principalmente manos y pies.
15. Desarrollar la capacidad de atención, para facilitar la observación y conseguir una mejor percepción.

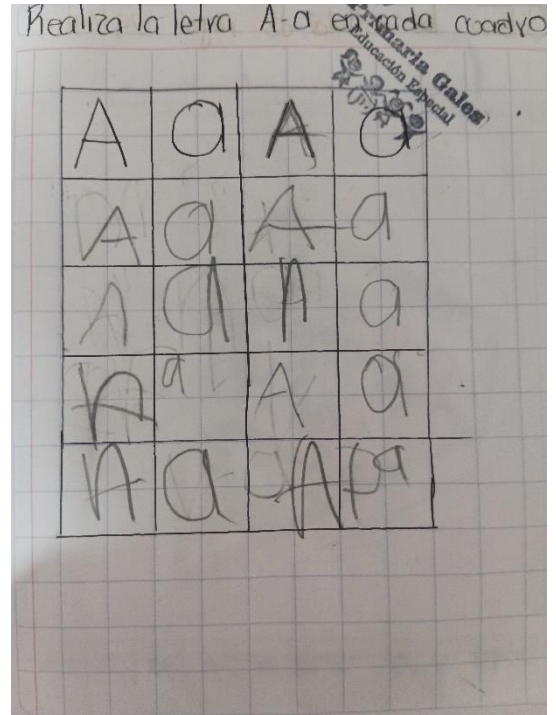
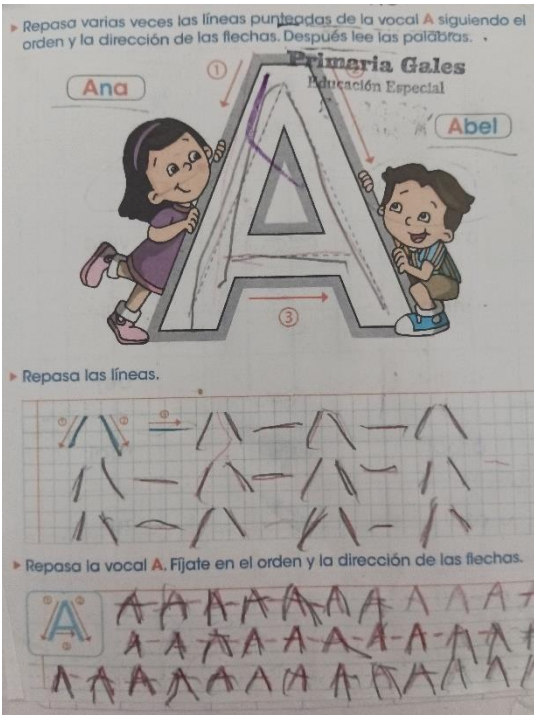
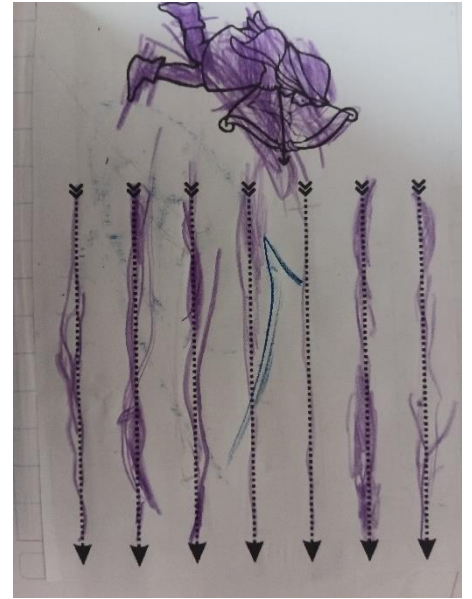
# ANEXO 9

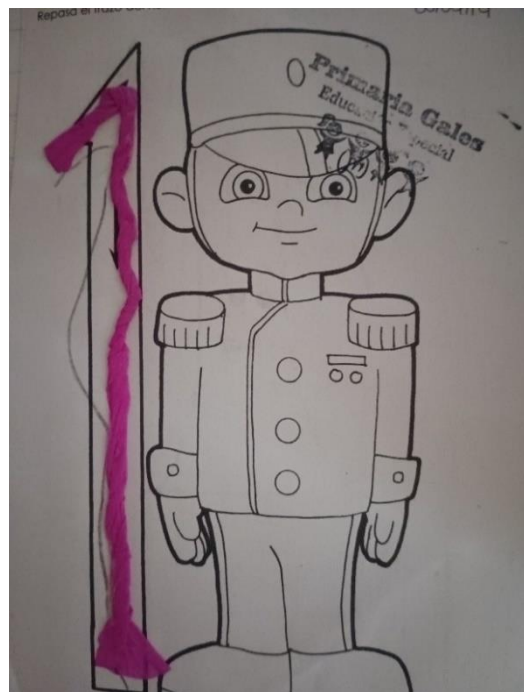
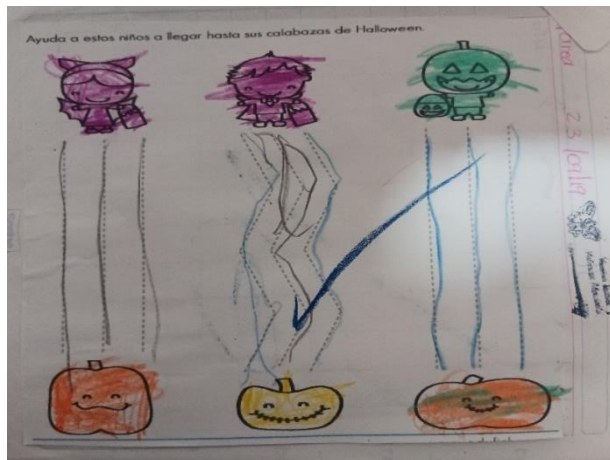
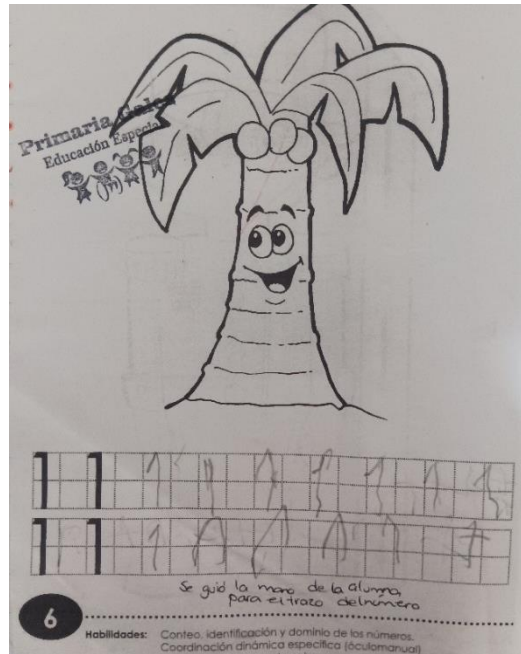
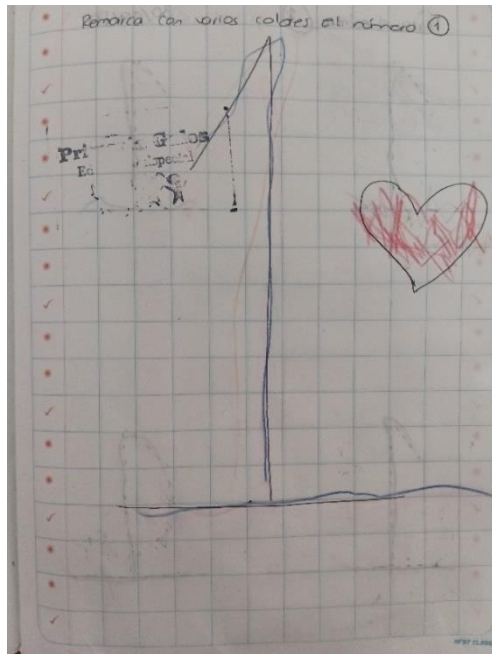




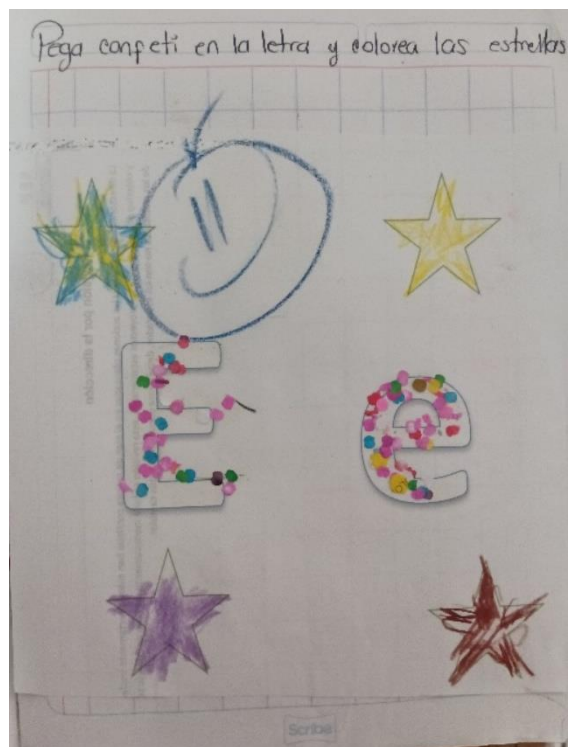


# ANEXO 10

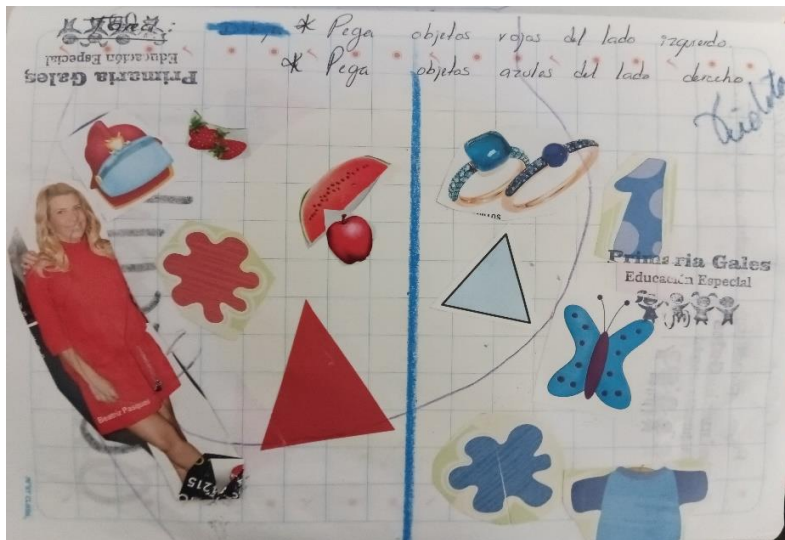
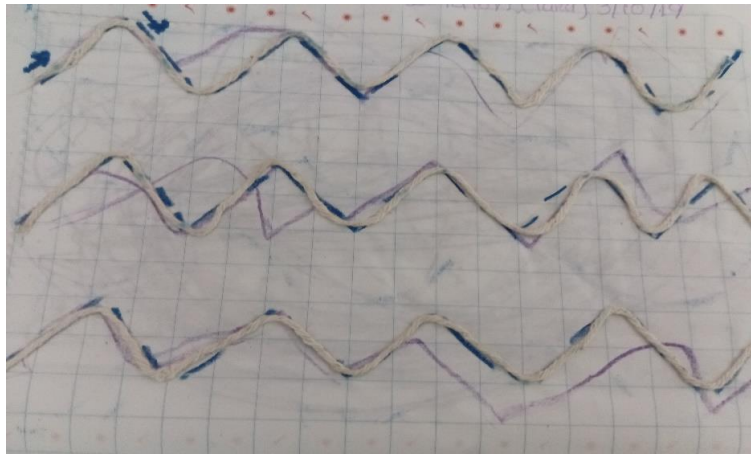




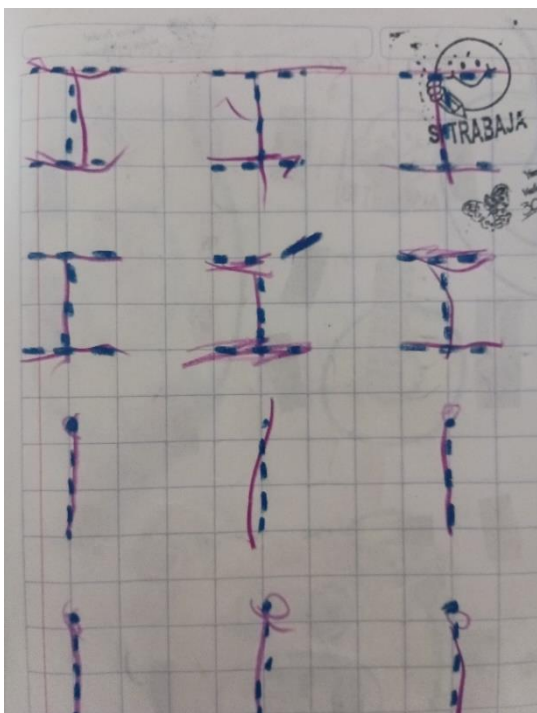
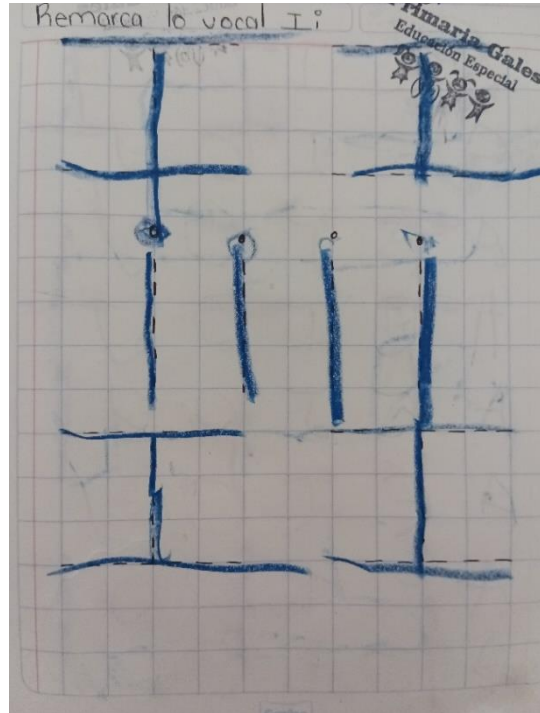
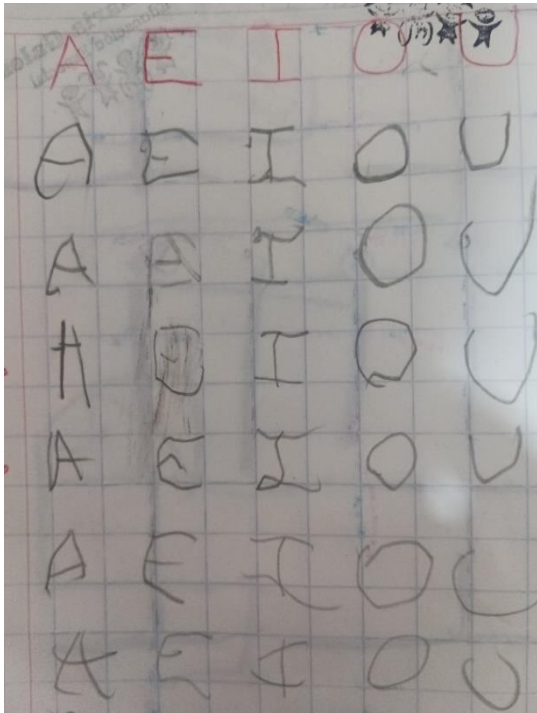
# ANEXO 11



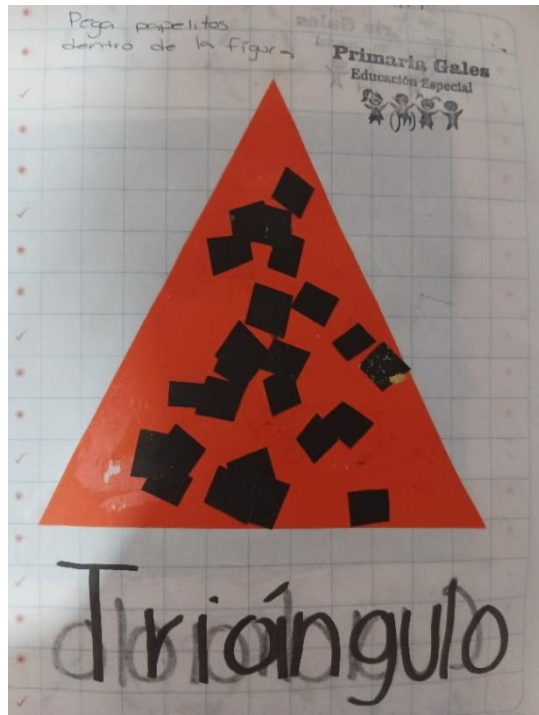
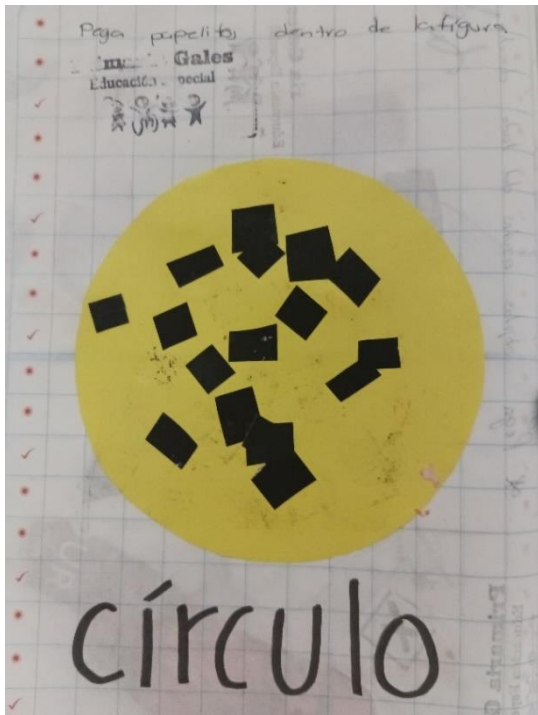
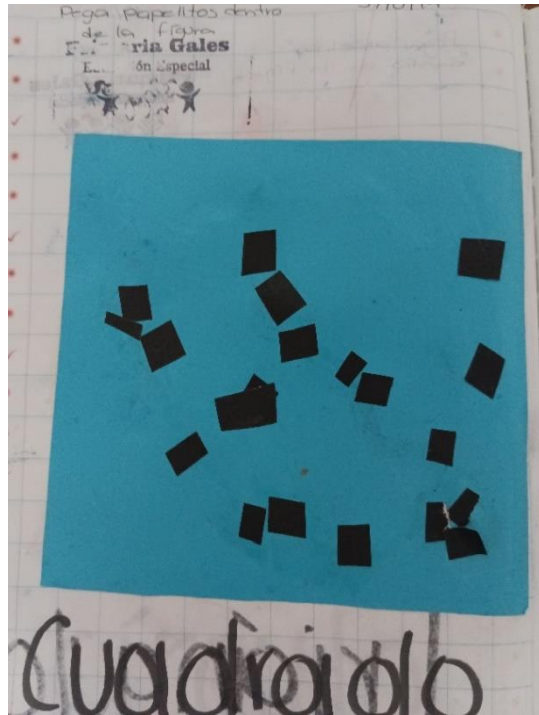
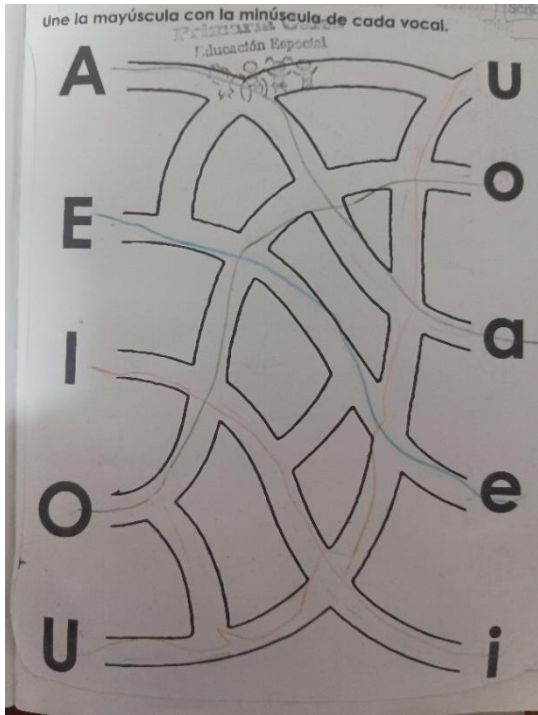




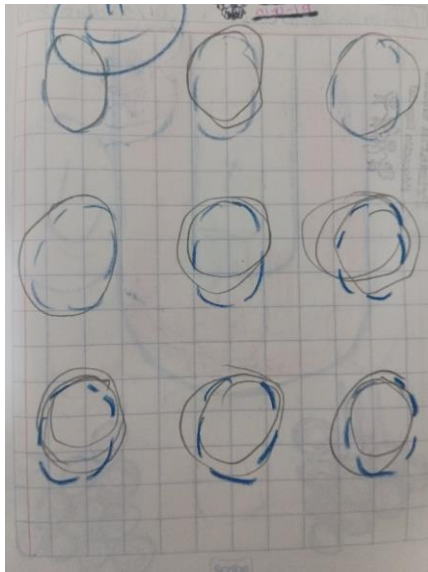
# ANEXO 12



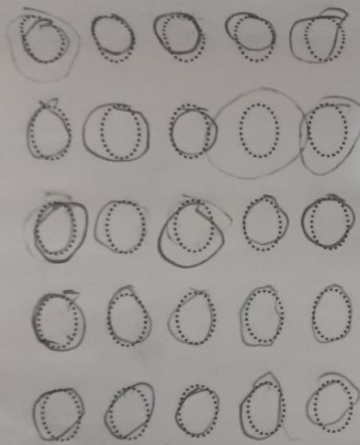










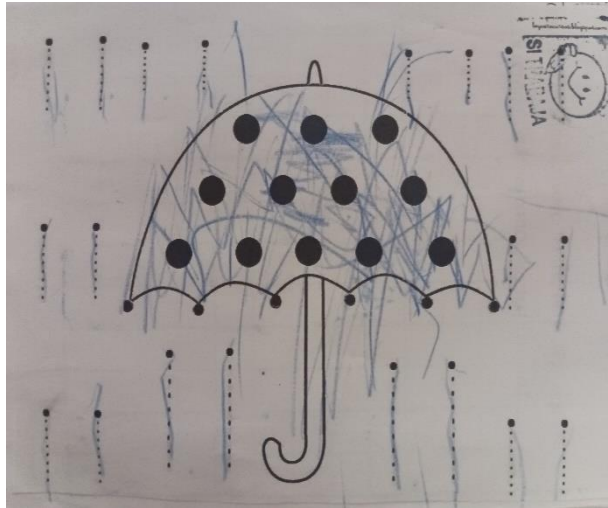
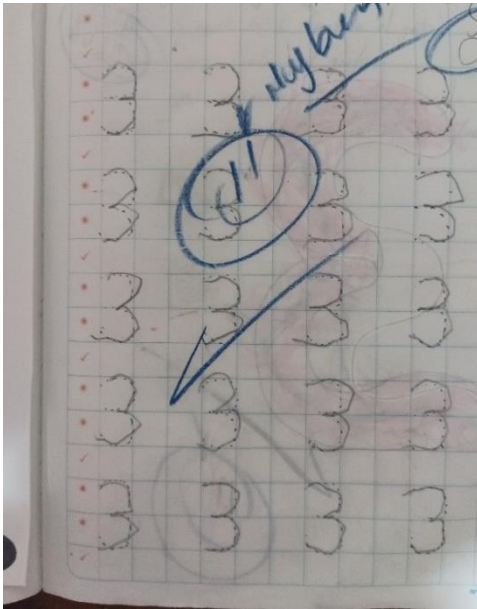
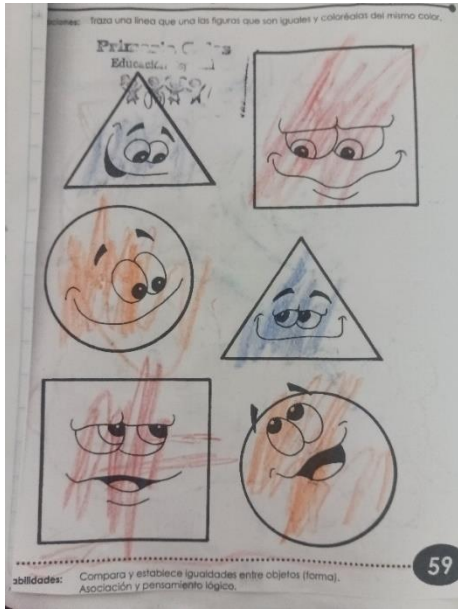
# ANEXO 13



Nombre: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_

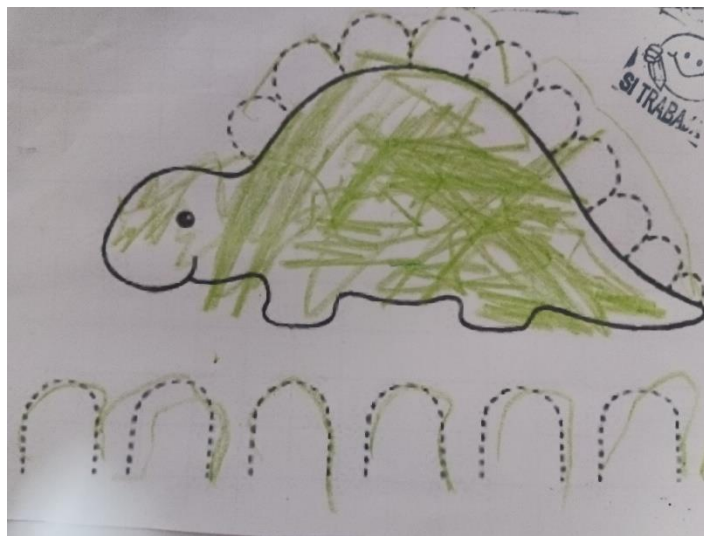
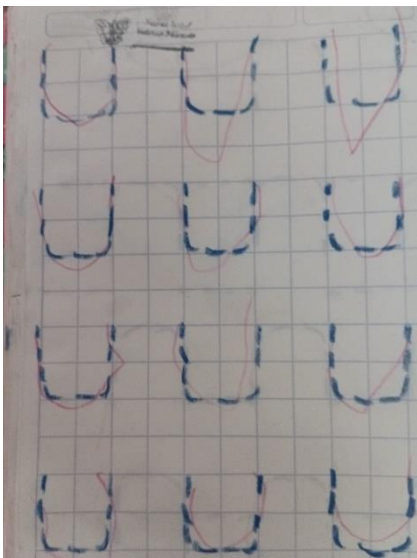
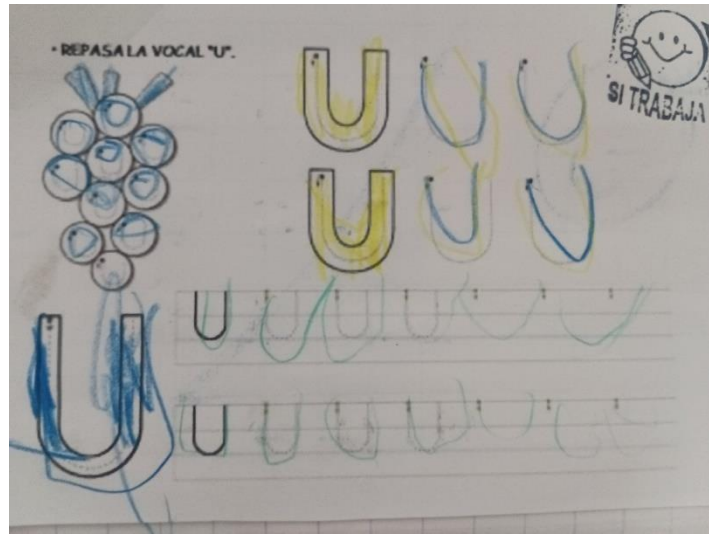
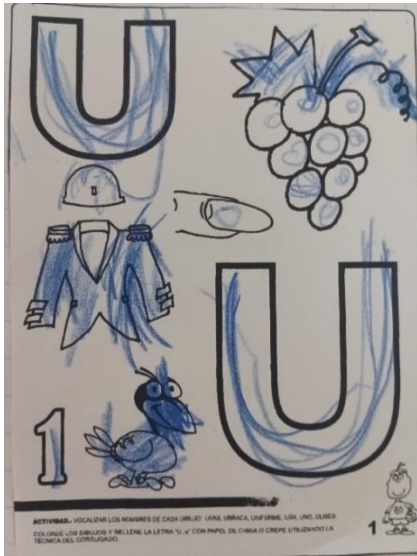
	OSO 	OLA 
	OVEJA 	OJO 
	OREJA 	OCA 

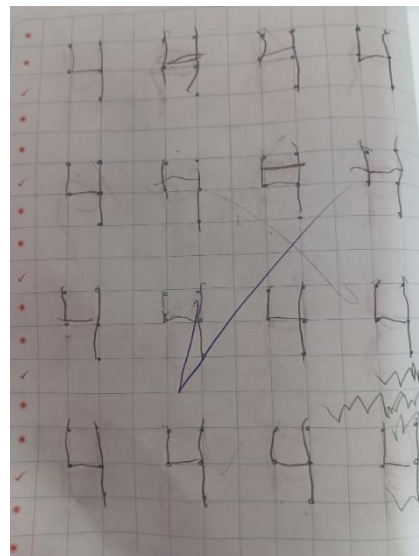
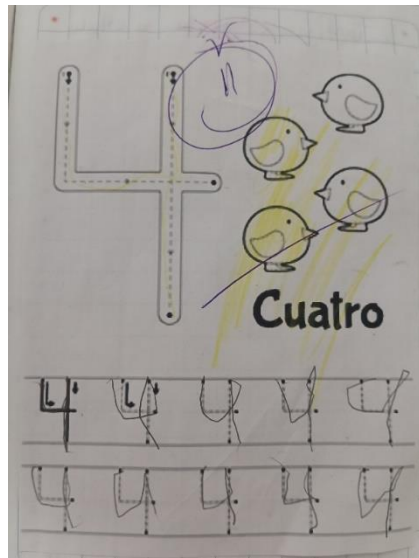
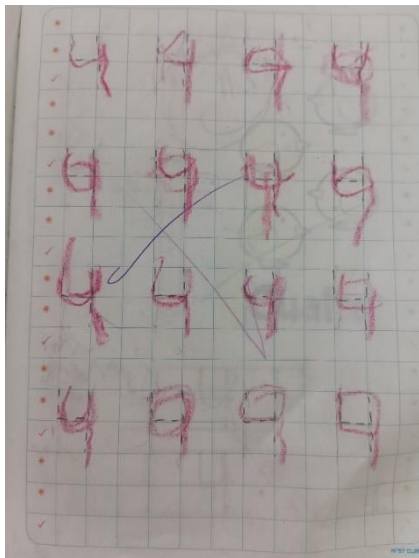
www.lectoescritura.net



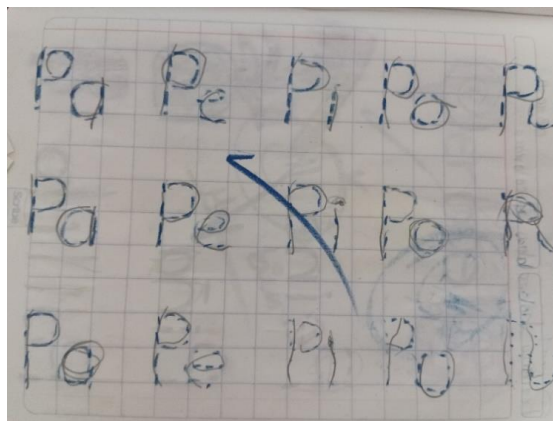
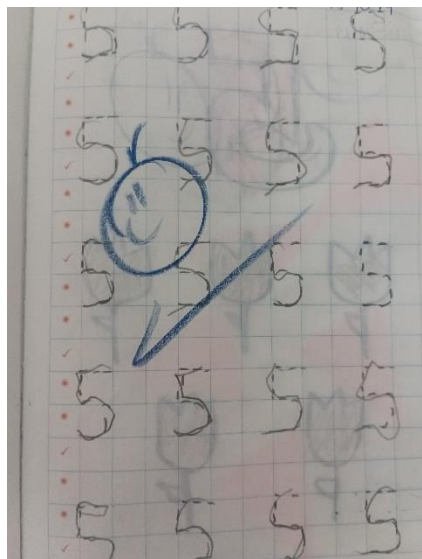
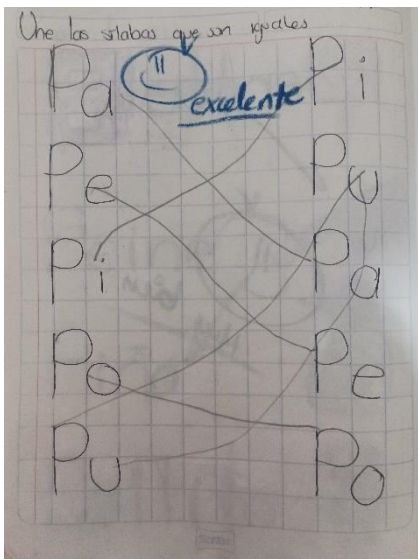
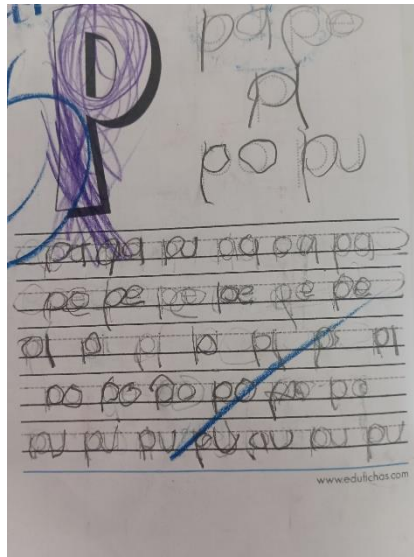
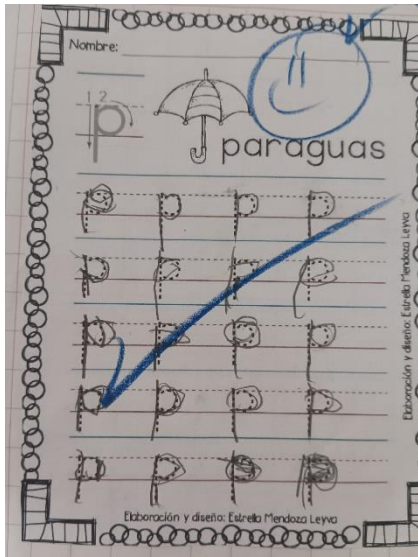


# ANEXO 14

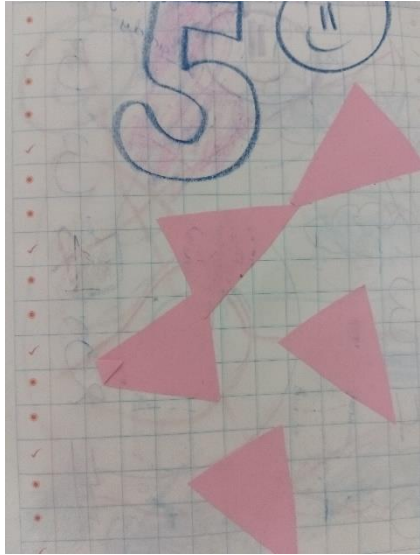
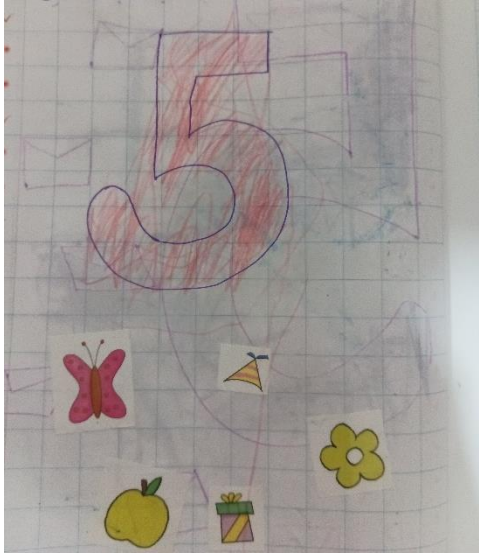




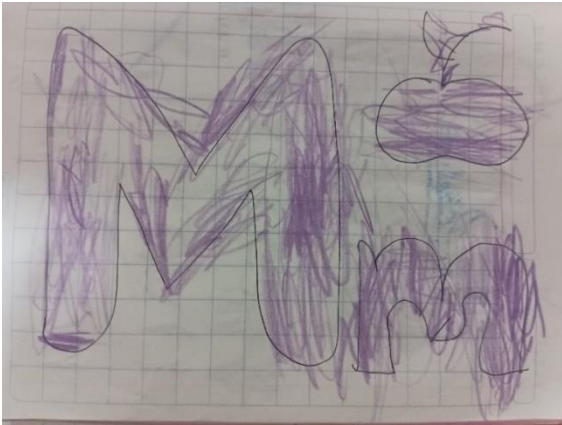
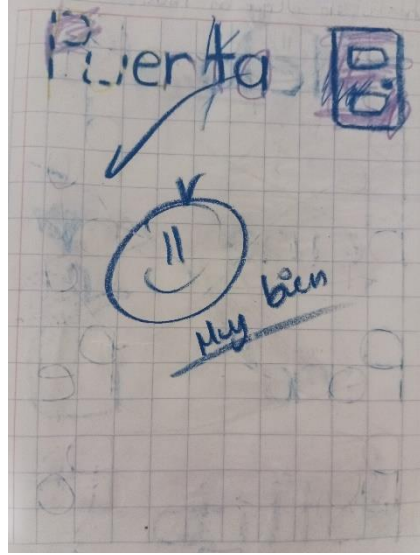
# ANEXO 15



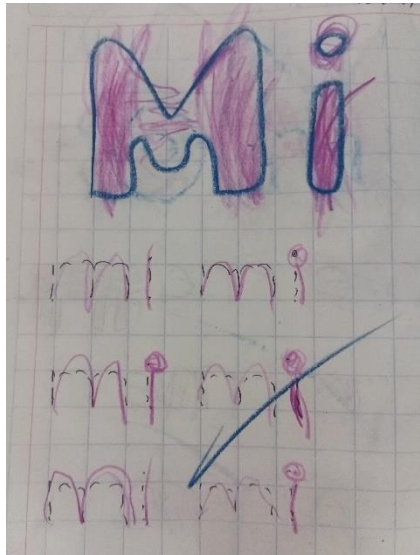
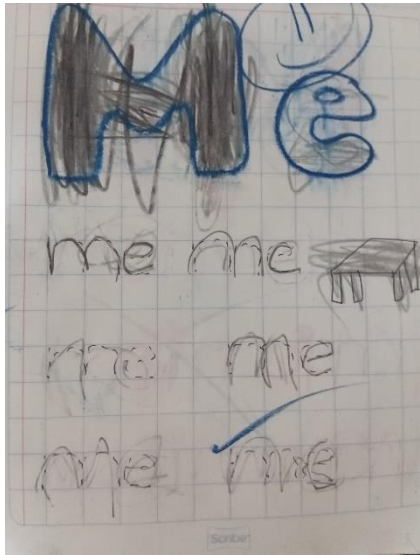




# ANEXO 16







Realiza la plana

ma me mi  
 ma me mi  
 ma me mi  
 ma me mi  
 ma me mi

mo mu  
 mo mu  
 mo mu  
 mo mu  
 mo mu

ma ma  
 me mi  
 mi me  
 mo ma  
 mu mu

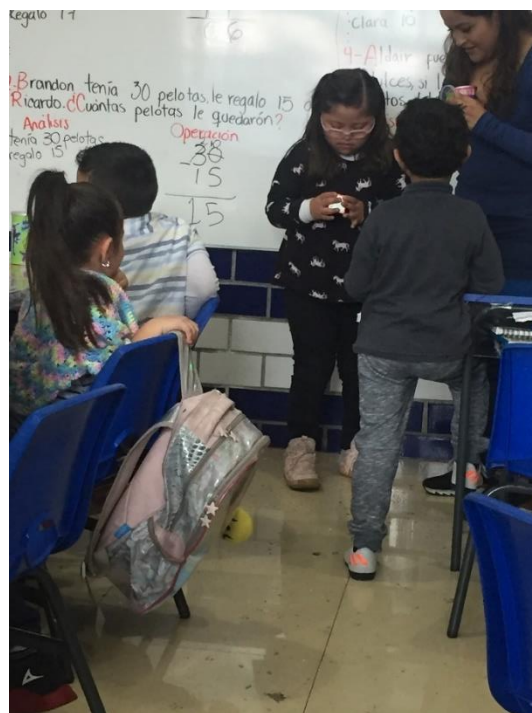
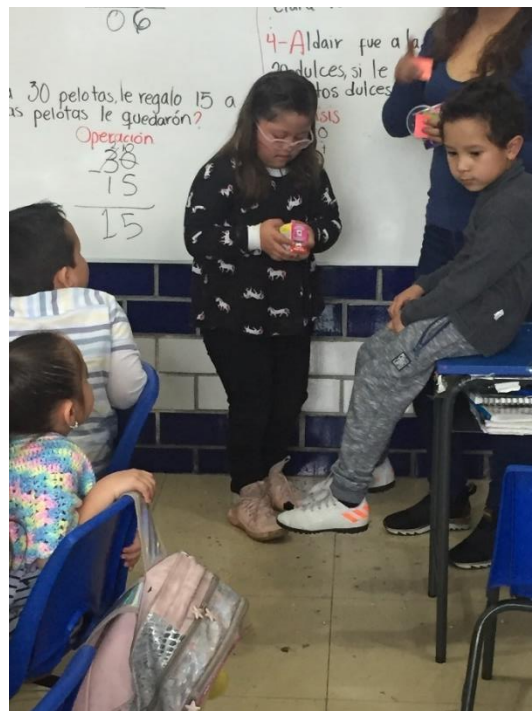
• Une los números que son iguales

Felicidades

# ANEXO 17









# ANEXO 18

La letra "S"

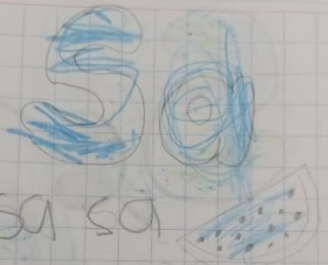


sa se  
si so  
su

sa sa sa sa sa sa  
se se se se se se  
si si si si si si  
so so so so so so  
su su su su su su

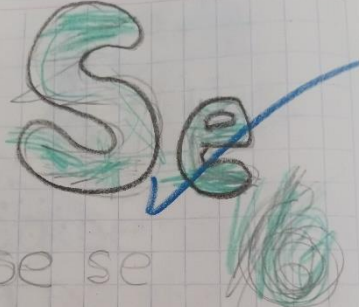


sa se si so s  
sa se si so su  
sa se si so so  
sa se si so su

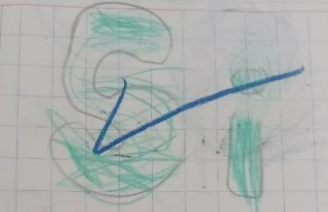


sa sa  
ea sa sa sa  
sa sa sa sa

520. 1.

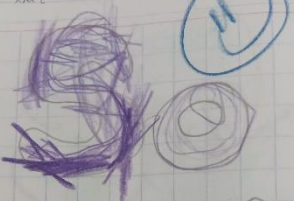


se se  
se se se se  
se se se se

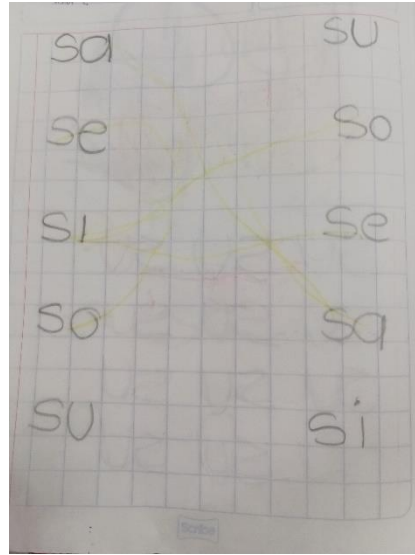
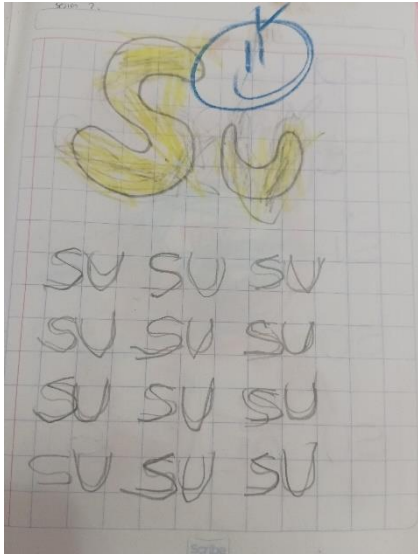


si si si  
si si si  
si si si

520. 7.

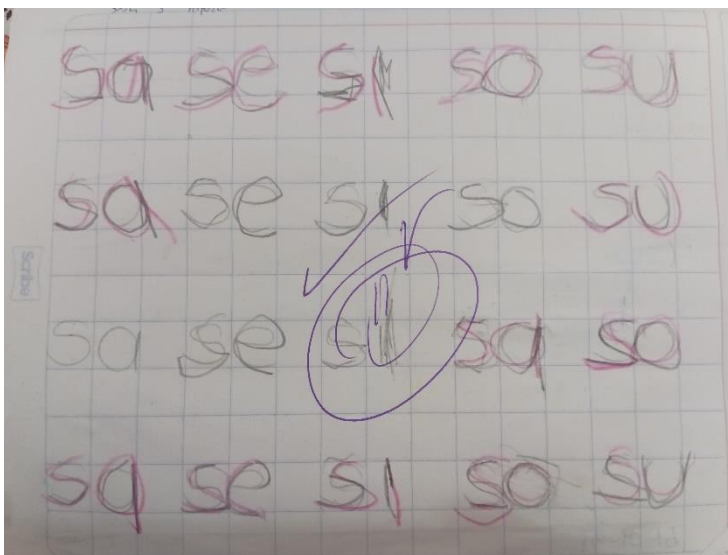
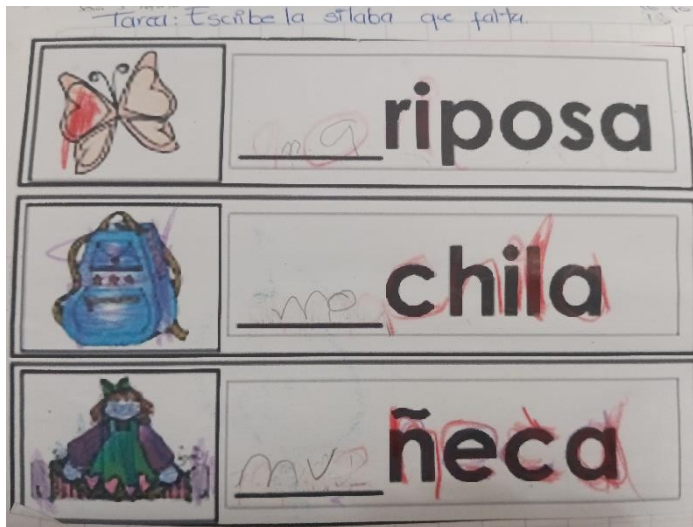
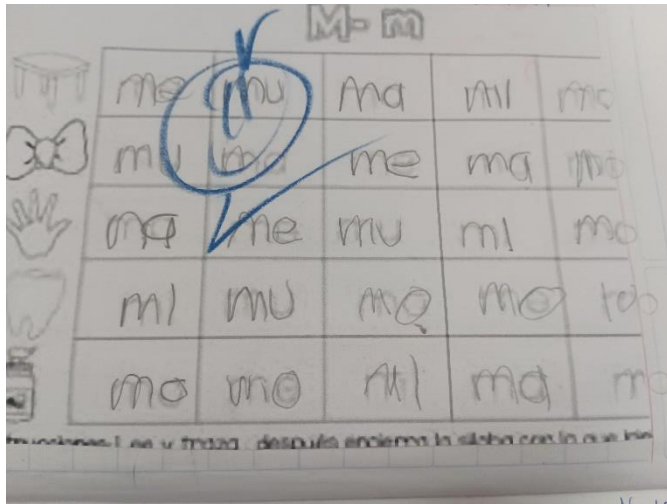


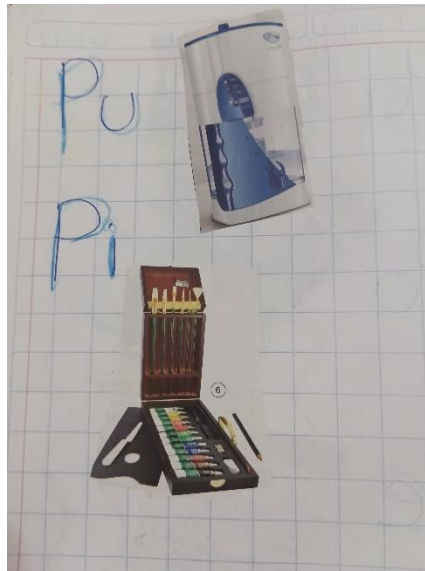
so so so  
so so so  
so so so





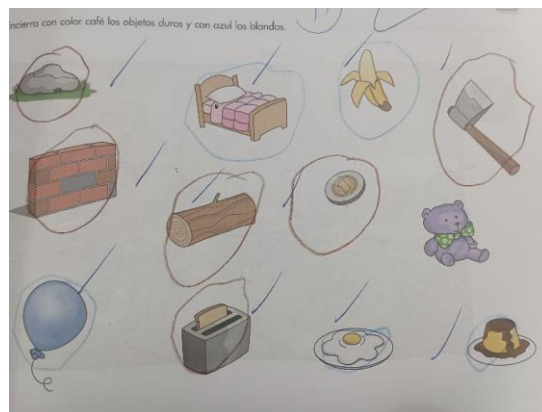
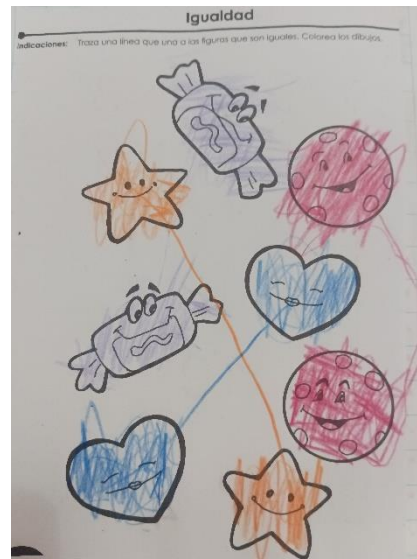
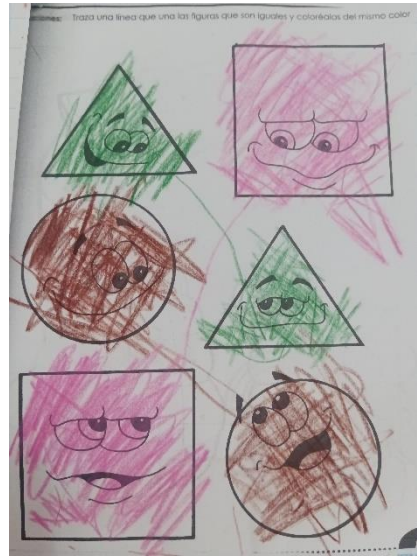
# ANEXO 19



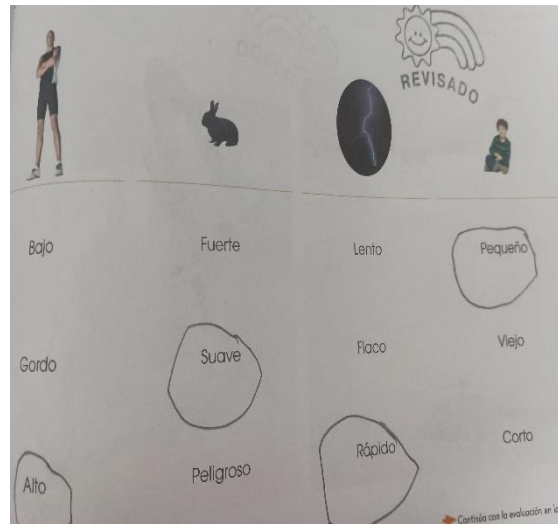
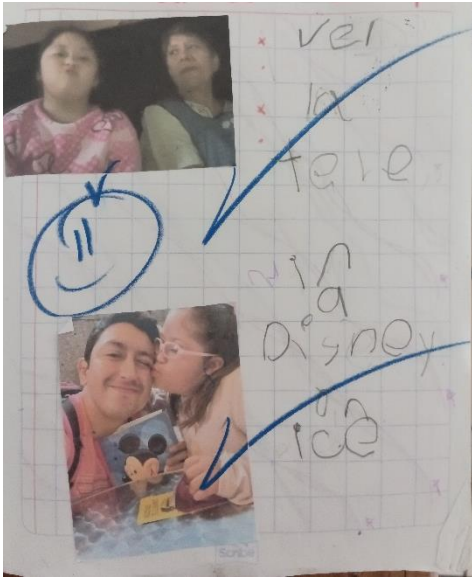
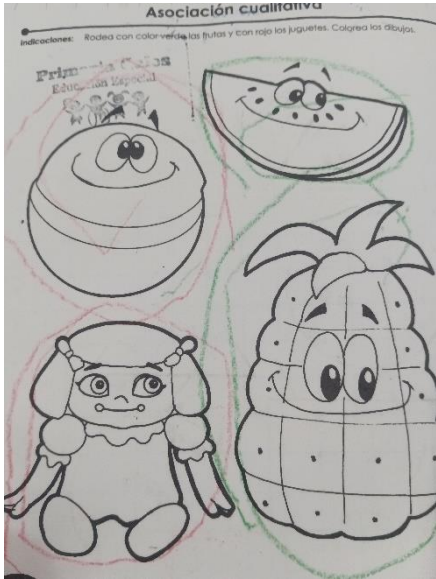




# ANEXO 20



# ANEXO 21



# ANEXO 22

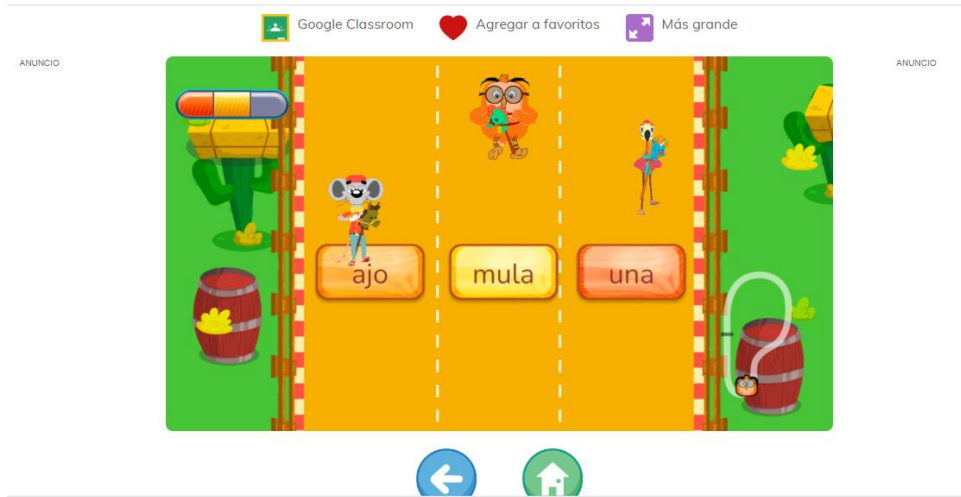
Hoy es:

Lunes
Martes
Miércoles
Jueves
Viernes
Sábado
Domingo

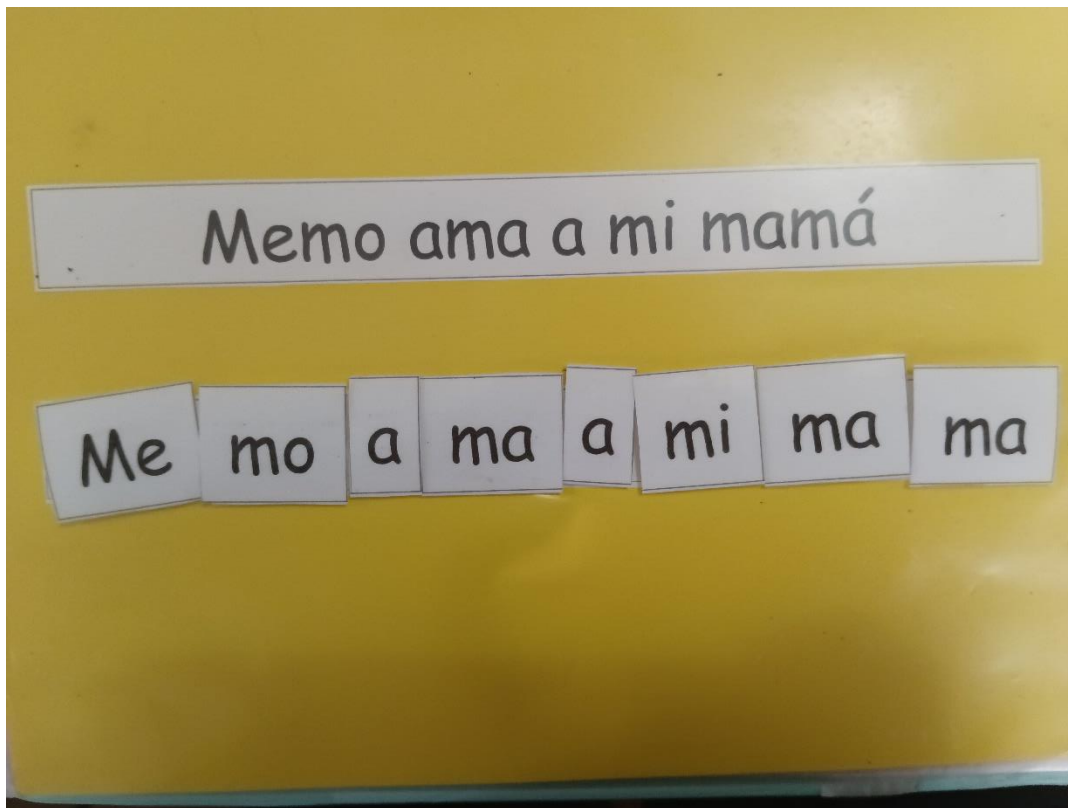
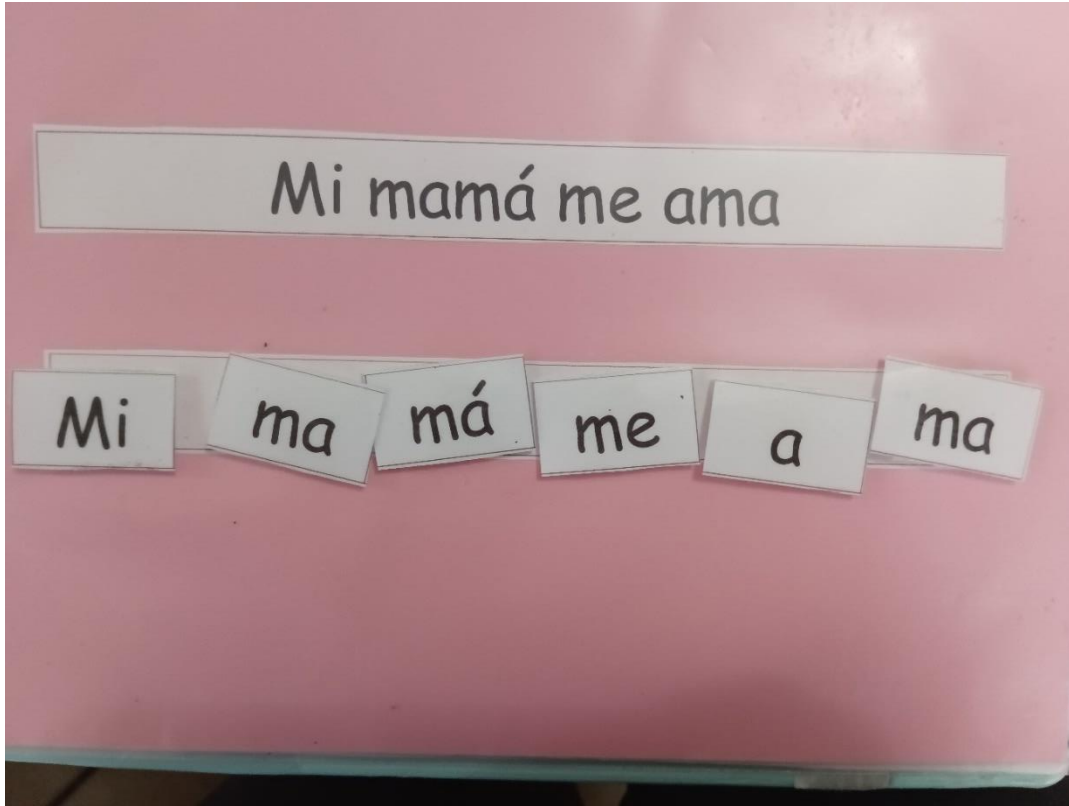
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Enero
Febrero
Marzo
Abril
Mayo
Junio
Julio
Agosto
Septiembre
Octubre
Noviembre
Diciembre

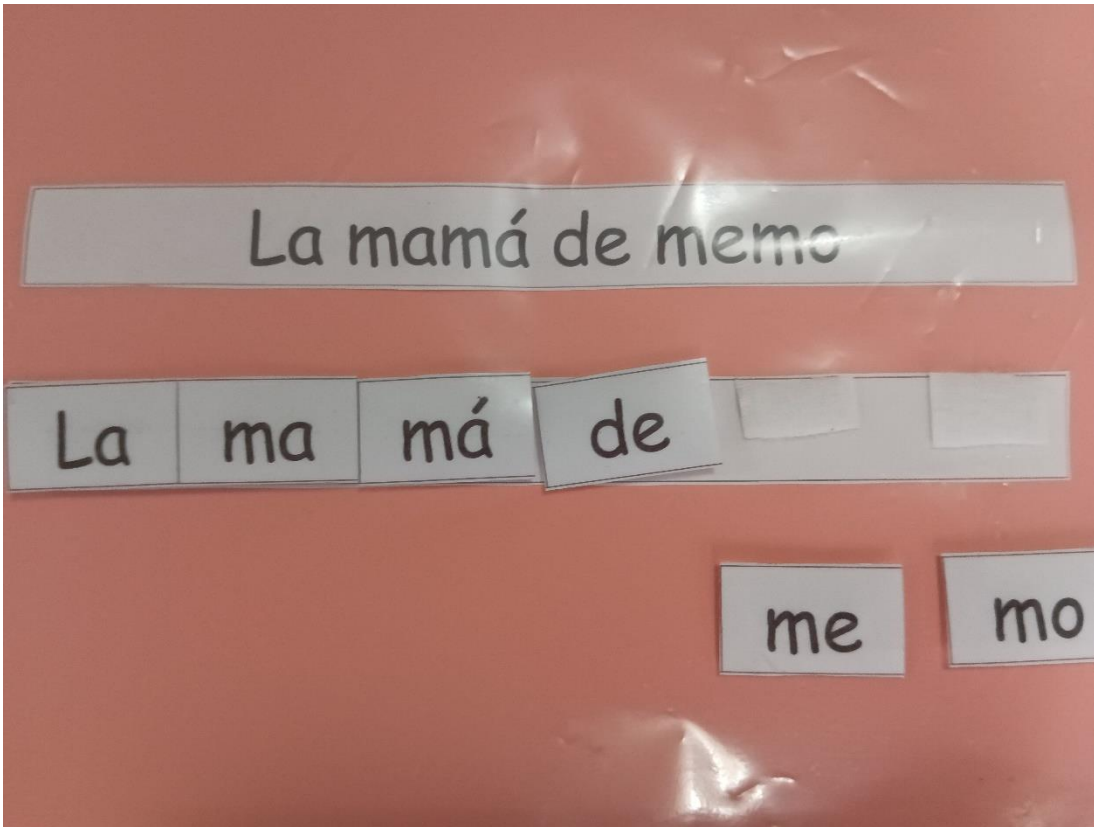
# ANEXO 23



## ANEXO 24







Amo a mi mamá

A

mo

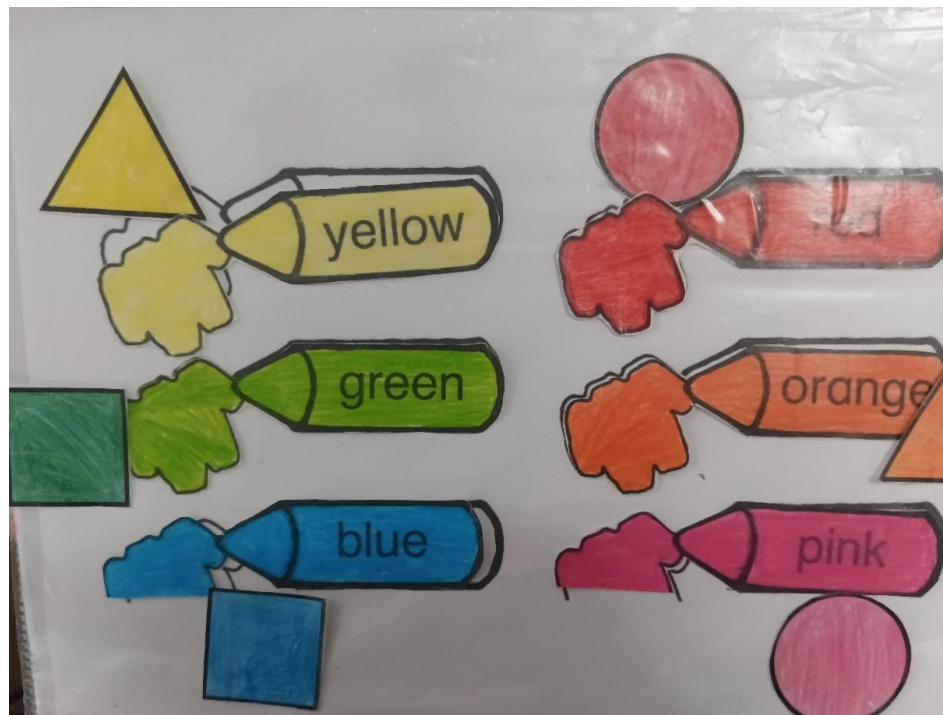
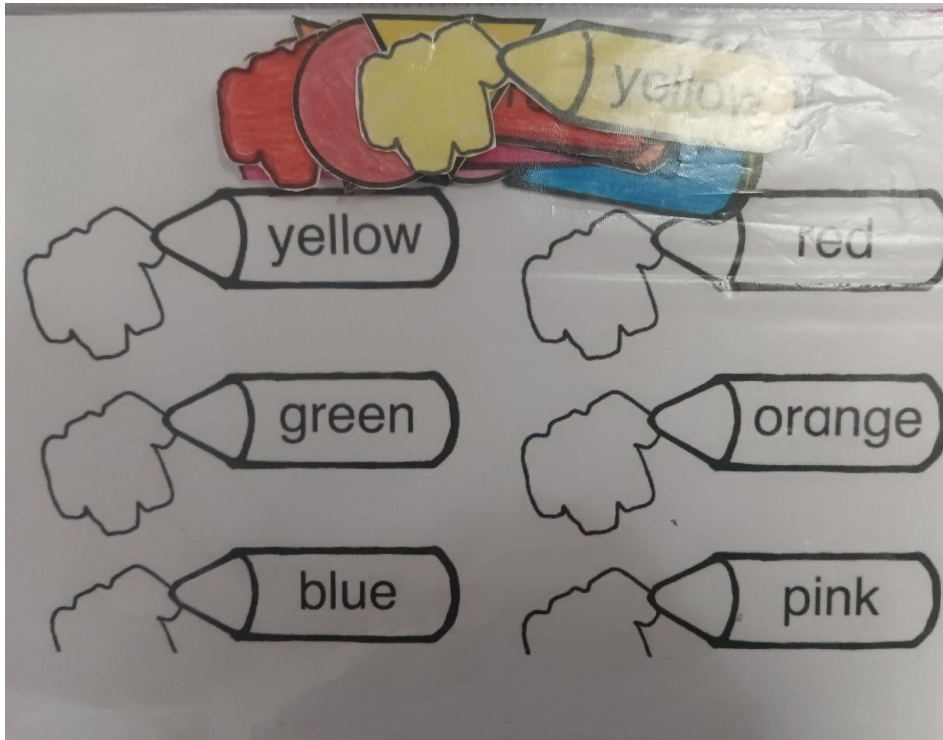
a

mi

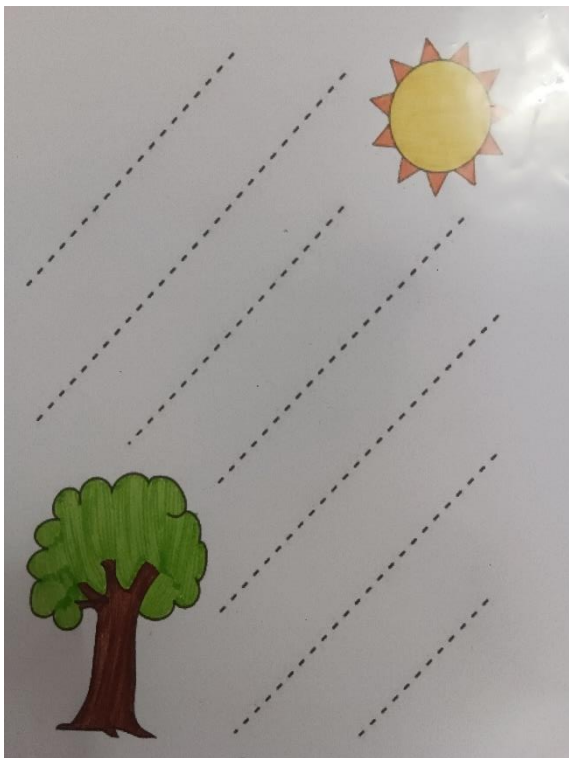
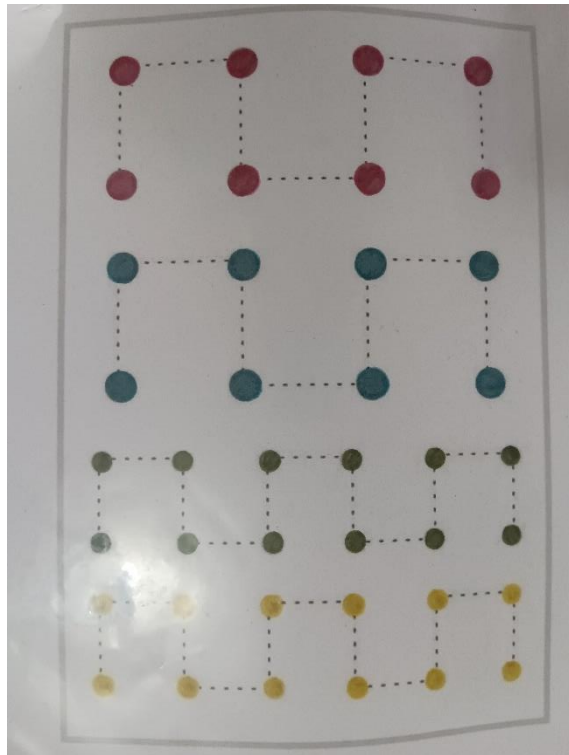
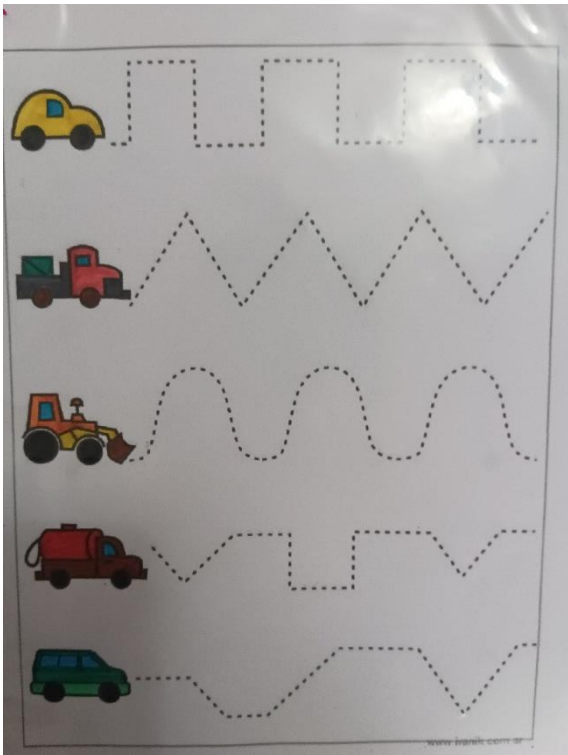
ma

má

# ANEXO 25

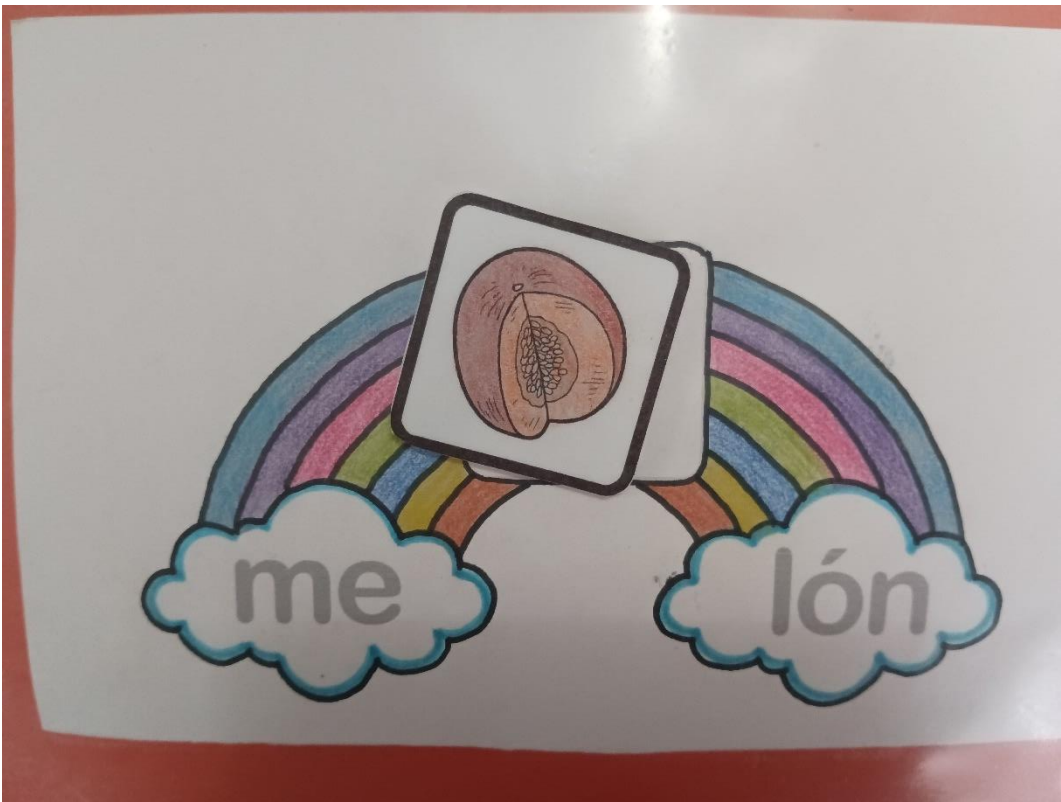






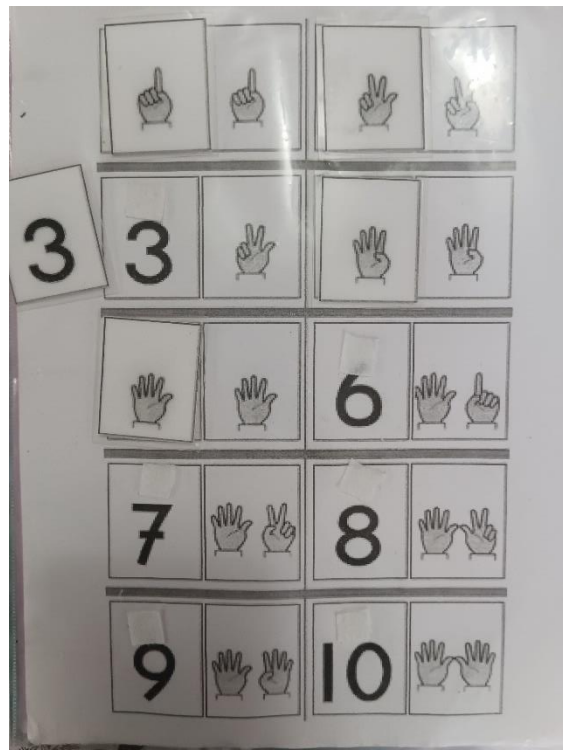
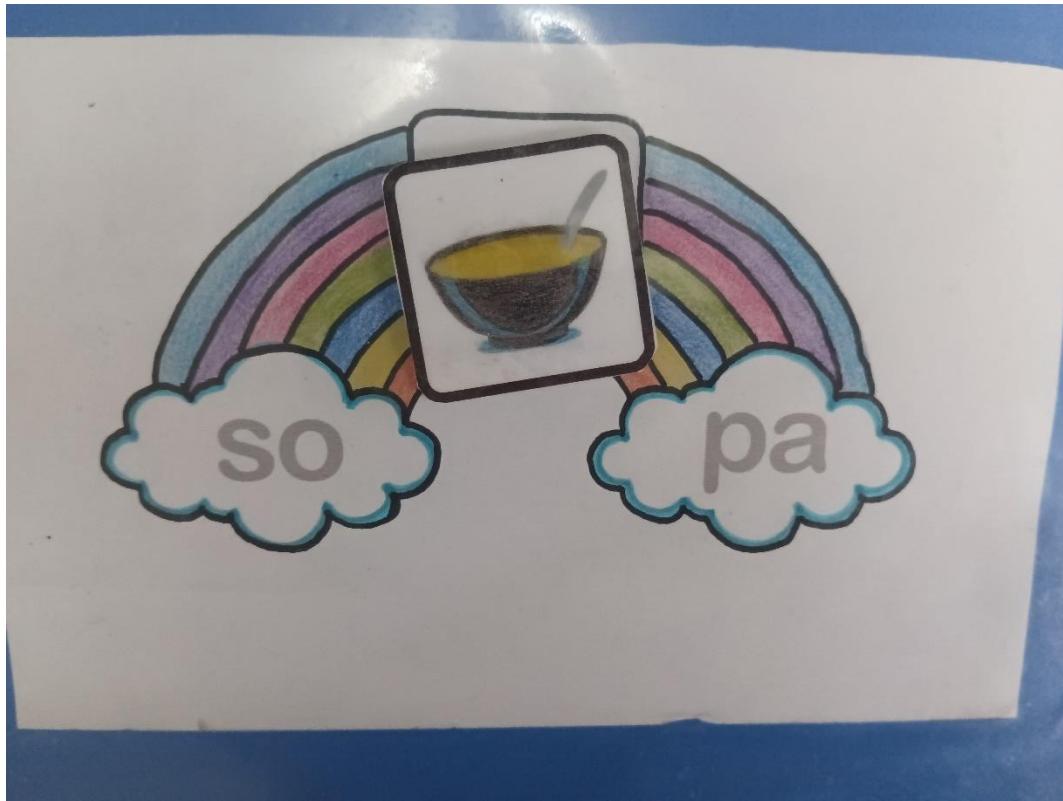
# ANEXO 26



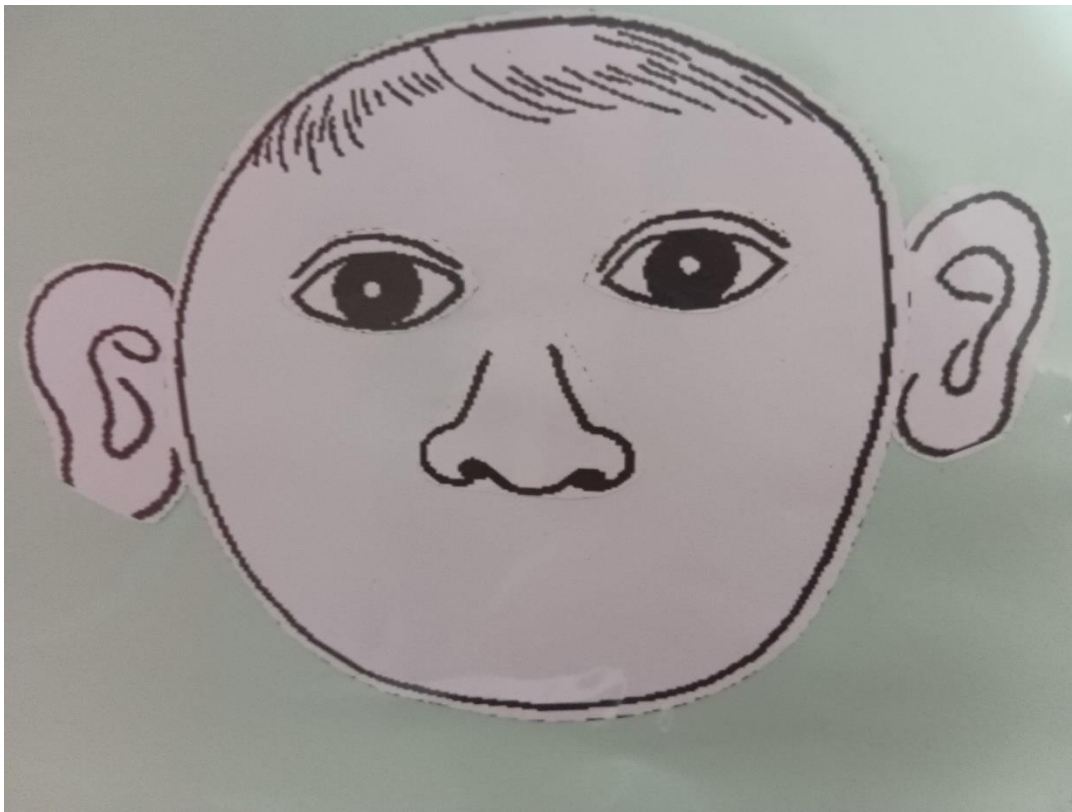
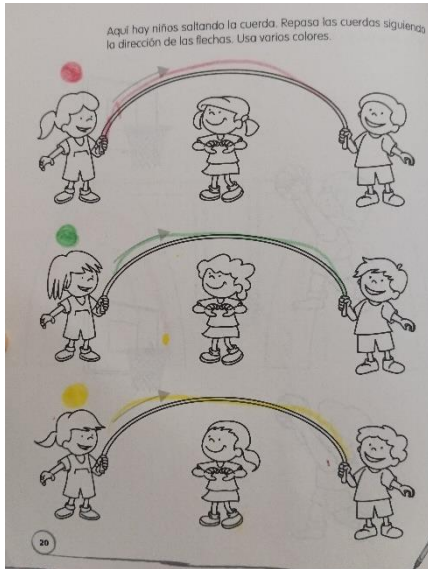








# ANEXO 27







# ANEXO 28

## tesoro: adjetivos



Google Classroom



Agregar a favoritos



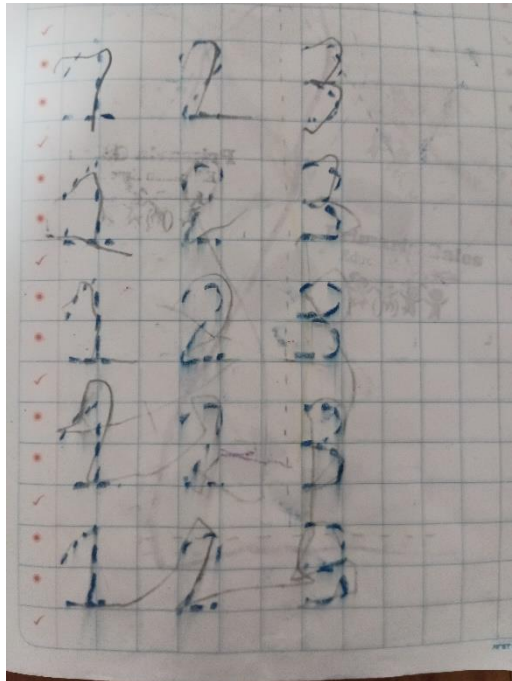
Más grande

The image shows a digital game interface with an underwater theme. At the top, there is a question mark icon, five gold coins, and a 'Puntaje:' (Score) box. The main text on a scroll reads 'Olivia come una deliciosa manzana.' Below this, there are four buttons: 'deliciosa', 'Olivia', 'come', and 'manzana'. At the bottom, there are navigation icons for back and home.

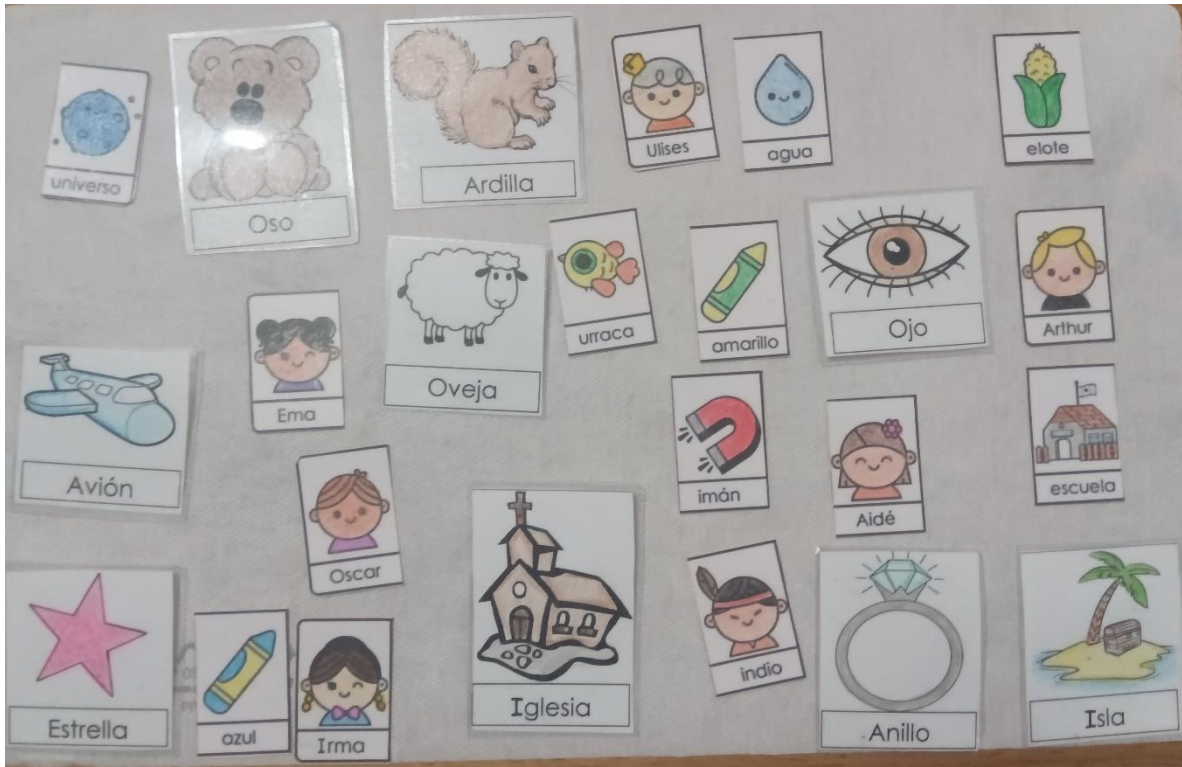




# ANEXO 29



# ANEXO 30



# ANEXO 31

