

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 26 I**



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**EL MÉTODO PHILADELPHIA Y SU EFECTO EN EL DESARROLLO  
DE COMPETENCIAS DE LECTO-ESCRITURA EN UN ALUMNO  
CON SÍNDROME DE DOWN, INTEGRADO EN UN GRUPO DE  
PREESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO**



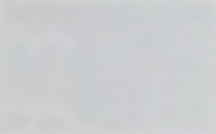
**MARTHA SILVIA ENCINAS BERNAL**



**HERMOSILLO, SONORA**

**JUNIO 2011**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE QUERÉTARO  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE QUERÉTARO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
CIUDAD DE QUERÉTARO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

SE DESARROLLA EL TALLER DE INVESTIGACIÓN Y PROYECTO DE LA ELABORACIÓN DE  
DE COMPETENCIAS DE LECTURA EN UN ALUMNO  
CON SÍNDROME DE DOWN, RECONOCIENDO EN SU LENGUAJE  
PREESCOLAR UN ESTILO DE VIDA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN ESPECIAL



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

CIUDAD DE QUERÉTARO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 26 I



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

EL MÉTODO PHILADELPHIA Y SU EFECTO EN EL DESARROLLO  
DE COMPETENCIAS DE LECTO-ESCRITURA EN UN ALUMNO  
CON SÍNDROME DE DOWN, INTEGRADO EN UN GRUPO DE  
PREESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO



MARTHA SILVIA ENCINAS BERNAL



HERMOSILLO, SONORA

JUNIO 2011

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 26 I



TESIS

EL MÉTODO PHILADELPHIA Y SU EFECTO EN EL DESARROLLO  
DE COMPETENCIAS DE LECTO-ESCRITURA EN UN ALUMNO  
CON SÍNDROME DE DOWN, INTEGRADO EN UN GRUPO DE  
PREESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA  
EN EDUCACIÓN ESPECIAL



PRESENTA

MARTHA SILVIA ENCINAS BERNAL

MTRO. HUMBERTO FIGUEROA LÓPEZ

DIRECTOR DE TESIS



HERMOSILLO, SONORA

JUNIO 2011

UNIDAD 26A HERMOSILLO

15 de junio, 2011.

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO**

**C. MARTHA SILVIA ENCINAS BERNAL,  
PRESENTE.**

A nombre del Colegio de Posgrado de esta Unidad UPN y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación "El método Philadelphia y su efecto en el desarrollo de competencias de lecto-escritura en un alumno con Síndrome de Down integrado en un grupo de preescolar: un estudio de caso", investigación puesta a consideración por el Mtro. Humberto Figueroa López, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para la obtención del grado de maestría.

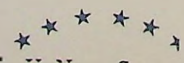
Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente.

**ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

**MTR. VÍCTOR MANUEL BARRERAS VALENZUELA  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**

GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA  
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE  
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
HERMOSILLO, SONORA

Ccp.- Archivo.  
VMBV/mjmm.



## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los maestros que me apoyaron en la elaboración de esta Tesis, leyendo, dando sugerencias, ideas, y sobre todo por las correcciones sugeridas, para que esta Tesis fuera mejor.

A mis compañeros, con los cuales compartí dos años, intercambiando conocimientos, proponiendo nuevas estrategias para llevar a nuestro centro de trabajo.

## DEDICATORIAS

Esta tesis se la dedico primeramente a Dios por darme la oportunidad de lograr una meta más en mi vida, por darme fuerzas para continuar a la mitad del camino.

A mis Padres, por su apoyo incondicional, por su paciencia y comprensión en todo momento. Gracias por darme una carrera, por su ejemplo, para ser una persona preparada.

A mi Esposo e Hija, por su apoyo, su compañía y sus consejos. Gracias por ser parte de mi vida.

## ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I	10
LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UN MODELO PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	
1.1 Antecedentes de la integración educativa	10
1.2 La integración educativa: Referentes políticos y jurídicos	15
1.3 Implicaciones operativas de la integración educativa	23
1.4 Integración educativa, discapacidad y necesidades educativas especiales	29
1.4.1. Fundamentos filosóficos y principios pedagógicos	29
1.4.2. Conceptualizando las necesidades educativas especiales	32
CAPÍTULO II	39
INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL: LA PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA	
2.1 Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual	39
2.1.1 Definición, clasificación y etiología	39
2.1.2 Implicaciones sociales y educativas en torno a la discapacidad intelectual	45
2.2. Adecuaciones curriculares	50
2.2.1 Formulación de prioridades y estrategias básicas para la	52

elaboración de adecuaciones curriculares	
2.2.1.1 Evaluación de las necesidades educativas especiales	52
2.2.1.2 La toma de decisiones sobre las adecuaciones curriculares	55
2.2.2 Propuesta curricular adaptada	57
2.2.3 La evaluación de las adecuaciones curriculares	62
2.3 La propuesta curricular adaptada para alumnos con discapacidad intelectual	63
2.3.1 Adecuaciones curriculares para alumnos con discapacidad intelectual	64
2.3.2 Adecuaciones en la metodología para alumnos con discapacidad intelectual: El Método Philadelphia	67
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>71</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	
3.1 Tipo de investigación	72
3.2 El caso en estudio	75
3.3. Técnicas e instrumentos	79
3.4. Procedimiento metodológico	82
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>86</b>
<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	
4.1. Evaluación de las necesidades educativas especiales	87
4.1.1 Detección inicial	87
4.1.2 Análisis más profundo	90
4.1.3 Evaluación psicopedagógica	92

4.2 Propuesta curricular adaptada: El Método Philadelphia	100
4.2.1. Adecuaciones de acceso	100
4.2.2 Adecuaciones a los elementos del currículo	103
4.2.3 Seguimiento de la propuesta curricular adaptada	108
4.3 Evaluación final de la PCA: Impacto del Método Philadelphia en el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación	112
<b>CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS</b>	<b>118</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>127</b>
Anexo 1: Formato de Registro Anecdótico	127
Anexo 2: Listado de Cotejo	128

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue conocer el efecto de la implementación del Método Philadelphia en el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en un niño con síndrome de Down que asiste a un grupo de tercer grado de preescolar, en un Cendi del Gobierno del Estado. La investigación fue de tipo cualitativa, basada en un estudio de caso. Para recabar y procesar información se trianguló la observación registrada en el anecdotario, con la videograbada y el análisis de documentos, en función de la evaluación de las competencias del menor, tomando como referencia las establecidas en el campo formativo de lenguaje y comunicación del PEP 2004 y con el apoyo de una lista de cotejo. Los resultados indican que en el transcurso del año escolar, y a través de la propuesta curricular adaptada, Luis logró la adquisición y desarrollo de las 23 competencias del campo formativo lenguaje y comunicación, 15 de éstas de manera consolidada y 8 en proceso, observándose grandes avances en el área de expresión, trazos, comprensión y en el seguimiento de instrucciones.

**Palabras claves:** Necesidades Educativas Especiales, Síndrome de Down, Adecuaciones Curriculares, Método Philadelphia, Lenguaje y Comunicación.

## INTRODUCCIÓN

En el año de 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, mismo que trajo como consecuencia la modificación al Artículo Tercero y la inserción del Artículo 41 a la Ley General de Educación. Es así, que a partir de la década anterior surgen cambios y modificaciones con relación a la atención educativa que deben recibir los alumnos con discapacidad, a fin de trascender los modelos clínicos terapéuticos que caracterizaba el servicio que se ofrecía en escuelas de educación especial y rompiendo con los programas establecidos de una atención diferenciada y segregadora hacia estos alumnos.

Actualmente la integración educativa es considerada como una política del Gobierno Mexicano para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. En este sentido, y sustentado en el Artículo Tercero Constitucional y en el Artículo 41 de la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, determina la implementación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación y de la Integración Educativa. derivado de este programa, se origina la reorientación de los servicios de educación especial, creándose las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que son los servicios de apoyo que promueven la integración de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares.

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) tomó fuerza en la década de 1970. Se define como:

Conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición en la escuela (Puigdellivol, 1996, p.62).

Este término se emplea para referirnos a los niños y niñas (con o sin discapacidad) que presentan un ritmo para aprender muy distinto al del resto de sus compañeros, por lo que requieren de servicios y recursos que usualmente no ofrece la escuela. Por lo tanto, no sólo los niños y las niñas con serias dificultades para aprender presentan necesidades educativas especiales, sino también los niños que tienen aptitudes sobresalientes.

Las principales discapacidades que generan necesidades educativas especiales son la discapacidad motriz, la visual, la auditiva, la intelectual y el autismo. La discapacidad intelectual hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. "...se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en habilidades adaptativas prácticas, conceptuales y/o sociales y se manifiesta antes de los dieciocho años" (Luckasson, en Fantova, 2000, p.2).

La discapacidad intelectual de un individuo no es una entidad fija e inamovible. Va siendo modificada por el crecimiento y desarrollo biológico del individuo y por

la disponibilidad y calidad de los apoyos que recibe, en una interacción constante y permanente entre el sujeto y su ambiente (Verdugo, 1998). Las personas con discapacidad intelectual ya no tienen que estar aisladas, mucho menos escondidas como sucedió durante décadas. Ellas nos han enseñado que no existen límites para la voluntad y con su ejemplo nos demuestran todos los días el verdadero significado del amor a la vida.

La discapacidad intelectual enfrenta problemas de discriminación en materia de salud, a la educación, al trabajo y a la libertad. Los derechos a la vida plena para estas personas no se lograrán en los términos que se merecen en tanto no se actualice el marco legal, se incrementen los recursos para su atención y se fortalezca en calidad y cantidad a las organizaciones sociales que atienden sus problemas. Las personas con discapacidad intelectual aún tienen frente a sí muchas barreras que impiden su plena integración a la sociedad. De acuerdo al Instituto Down de Chihuahua (2006), en México existen alrededor de 4 millones de personas con discapacidad intelectual. Una persona con estas características se le dificulta aprender, integrarse a la sociedad y al trabajo remunerado.

Sin embargo, a partir del establecimiento del modelo de integración educativa en nuestro país, surgen las escuelas integradoras, que apoyan y promueven la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, incluyendo aquellos con discapacidad intelectual, enfrentando el reto de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, respetar las diferencias individuales y asumir una actitud de no discriminación. De acuerdo a Lus (1995), "el nuevo desafío es poder dar respuesta a las diferencias individuales

que existen dentro de la escuela y ofrecer nuevas formas de enseñanza" (p. 34)

Dentro del ámbito educativo, es el docente quien tiene la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje de todos sus alumnos, incluyendo aquellos con discapacidad, de ahí la importancia de que cuenten con una preparación y actitud adecuadas para llevar a cabo su labor. Para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje con éxito es necesario partir de una evaluación diagnóstica que identifique los conocimientos previos de los alumnos, así como sus necesidades educativas en consecuencia, con relación a los propósitos educativos y que esta tarea cobra especial relevancia cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales.

Al evaluar a los alumnos, se puede determinar la naturaleza de sus necesidades educativas y establecer cómo es posible modificar o ajustar la intervención educativa, dando origen a lo que se denomina adecuaciones curriculares.

Una adecuación curricular es toda aquella acción que realiza un docente, familiar o interesado para adecuar el proceso educativo acorde a las necesidades de un (a) alumno (a) con capacidades diferentes, para poder ofrecerle al estudiante, las experiencias apropiadas para un aprendizaje significativo, teniendo claro que estas dependen tanto de las condiciones personales del alumnado y de las características del centro (Mailxmail, 2006, p.

1)

De esta manera, las adecuaciones curriculares se convierten en la estrategia básica para que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad, accedan a los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos. La adecuación del currículo que hace el profesor no consiste solamente en su ajuste a determinadas condiciones individuales o sociales de los alumnos, sino en un esfuerzo por alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado y de las necesidades reales experimentadas en cada centro escolar.

Las adecuaciones curriculares se pueden hacer en cualquier nivel educativo, como es el caso de Preescolar, sólo se necesita conocer a fondo las necesidades educativas especiales de la persona con o sin discapacidad, tener en cuenta las habilidades, capacidades y limitaciones. En el caso específico de la discapacidad intelectual, está demostrado que la más común es el síndrome de Down (SD), el cual 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 (trisomía del par 21), caracterizado por la presencia de un grado variable de retraso mental y unos rasgos físicos peculiares que le dan un aspecto reconocible (Shea y Bauer, 2000).

Según estudios realizados por expertos en el proceso de neurodesarrollo, los niños con síndrome de Down manifiestan su aprendizaje igual que cualquier niño regular, sólo que sus pasos son más lentos y pausados, pero su desarrollo de aprendizaje es el mismo. Entonces, sus necesidades educativas

especiales estriban en el requerimiento de las adecuaciones curriculares pertinentes para lograr que el alumno alcance el desarrollo de las competencias, respetando su ritmo y probabilidad de adquisición.

Es importante, en el proceso de atención educativa del alumno con síndrome de Down, al igual que otras discapacidades, priorizar las competencias básicas de aprendizaje, entre las que se ubica el lenguaje. El lenguaje es el medio de comunicación más evolucionado del ser humano, para el niño con síndrome de Down su expresión es menor a la comprensión, es por eso que a temprana edad se valen del lenguaje corporal para poder expresarse.

Es así, que en el proceso de integración educativa y en especial para el desarrollo de competencias de lenguaje, es necesario recurrir a adecuaciones metodológicas que permitan la adquisición y desarrollo de la expresión oral del menor y el fortalecimiento de su comprensión. Es así como surge el Método Philadelphia, considerado como una adecuación curricular para implementarse como un método de enseñanza con alumnos con NEE.

El Método Philadelphia, implementado por el Dr. Glenn Doman, médico estadounidense, tuvo su inicio al tratar a niños con lesiones cerebrales utilizando métodos basados en movimientos progresivos en el área motriz y en el área intelectual; al observar el gran avance de estos niños decidió potenciar su capacidad de aprendizaje y elaborar una teoría acerca del desarrollo cerebral utilizando métodos precisos y eficaces (Doman, 2010).

La investigación se realizó basada en un estudio de caso, durante el ciclo escolar 2009-2010, con el objetivo de conocer el efecto del Método Philadelphia en el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en un alumno con síndrome de Down integrado en un grupo de Preescolar 3.

Para recabar y procesar información se utilizó la triangulación de las siguientes técnicas e instrumentos: Observación participante mediante registro anecdótico y videograbación y el análisis de documentos con apoyo de una lista de cotejo. En función de la evaluación de las competencias del menor, tomando como referencia las establecidas en el campo formativo de lenguaje y comunicación del PEP 2004 y con el apoyo de una lista de cotejo.

El presente documento contiene los resultados de esta investigación e inicia, en el capítulo I con una descripción histórica y detallada de los antecedentes, referentes político y jurídico, fundamentos y principios de la Integración Educativa, su impacto y evolución.

En el capítulo II se describen aspectos referentes a la discapacidad intelectual, sus grados de afectación, las causas que la originan, sus implicaciones sociales y educativas, en función de las adecuaciones curriculares y estrategias para implementar con el niño en estudio, especialmente el Método Philadelphia.

El capítulo III explica el caso de estudio, el tipo de investigación, la evaluación, las técnicas e instrumentos utilizados y el procedimiento metodológico.

Posteriormente, en el capítulo IV se presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos de la investigación seguido por un apartado de conclusiones y sugerencias.

En la sección de referencias se encuentran los datos bibliográficos de los libros y artículos estudiados como apoyo para la investigación y finalmente, en el apartado de anexos se incluyen los instrumentos que se utilizaron para recabar información.

A lo largo de la historia la sociedad tiende a distinguir sus propias concepciones de lo que consideraba como persona normal. Lo normal se ha concebido como una serie de actitudes y características reconocidas y esperadas que debe poseer una persona en forma igual; es lo que se espera de alguien con pertinencia a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de estas características (físicas, físicas, sociales, culturales, intelectuales, emocionales, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente o anormal (SEP, 2000).

Desde antes, Cavalli y Ligon (1987), afirman que desde los tiempos antiguos, se encuentran en un clan o una tribu con ciertas tareas o habilidades que representan un rol vital para la supervivencia del grupo, por eso, estas personas eran altamente respetadas y valoradas a su vez. En muchos casos en lugar de ser víctimas eran elegidos para participar en ceremonias y rituales, así como se les atribuían facultades divinas y eran considerados protegidos de los dioses. A veces se les relacionaba con poderes desconocidos y misteriosos, eran considerados miembros de los dioses. En otros casos estas personas formaban parte de la sociedad como, así que se les

## CAPÍTULO I

# LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UN MODELO EDUCATIVO PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

### 1.1 Antecedentes de la Integración Educativa

A lo largo de la historia la sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona normal. Lo normal se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de estas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente o anormal (SEP, 2000)

Autores como Capacce y Lego (1987), explican que desde los tiempos primitivos, los miembros de un clan o una tribu con menos fuerza o habilidades físicas representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo, por ello, estas personas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte. En muchos casos en lugar de ser eliminadas eran elegidas para participar en ceremonias y rituales, ya que se les atribuían facultades divinas y eran consideradas protegidas de los dioses, o bien se les relacionaba con poderes demoníacos y entonces eran consideradas malditas de los dioses. En otros casos estas personas formaban parte de la sociedad común, sin que se les

atribuyeran dotes sobrenaturales, pero se impedía su acceso a muchos ámbitos de la sociedad. Con base en lo anterior se asume que desde los primeros tiempos las personas retrasadas fueron excluidas, rechazadas y marginadas, por parte de su grupo social.

Más tarde, en la Edad Media, la influencia de la iglesia católica, fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Por una parte los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y caridad hacia los impedidos, así como en la condena del infanticidio. Producto de ello, fue la creación, regularmente por parte de religiosos, de hospitales y casas para alojarlos y darles protección. Por otro lado, y de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva sobrenatural (Puigdellivol, 1986, en SEP 2000). Esto nos lleva a concluir que en la Edad Media, si bien se da un intento por tener una comprensión más amplia de las personas con discapacidad, ésta aún era limitada por la propia influencia de la iglesia.

El período comprendido del siglo XVI al XVIII se caracterizó por el llamado naturalismo psiquiátrico. A partir de esta nueva concepción, los desórdenes del comportamiento humano, empiezan a buscarse en la naturaleza misma y no en hechos externos a ella y de difícil credibilidad. Se inician las primeras experiencias y respuestas a los problemas de la educación manifestados por las personas con discapacidad. Los mismos se llevaron a cabo desde iniciativas privadas, vinculados a instituciones de carácter religioso o

filantrópico y bajo un enfoque asistencial. La naciente evolución de la revolución industrial creó cada vez un mayor número de zonas de marginación conformadas por aquellas personas que no eran útiles para el sistema productivo. Por ello, influenciados por una visión caritativa, y por proteger a la sociedad de estas personas anormales, se les recluye en instituciones (asilos y hospitales) donde la atención y cuidados eran muy escasos (Arnáiz, 2003, p. 22)

Un cambio ideológico más positivo aparece cuando Pedro Ponce de León consiguió con éxito enseñar a un pequeño grupo de sordos a hablar, leer y escribir. Desarrolló una tecnología al servicio de una ideología positiva. Más tarde Juan Bonet y el abad De l'Epee siguieron esta orientación; y se abrió la primera escuela para sordos en París. En 1784, Valentín Huay decidió seguir este ejemplo con los ciegos y fundó una institución para su atención en París, en la que estas personas podían leer usando letras moldeadas en madera. Tiempo después, un alumno de esta institución, Luis Braille, inventó el alfabeto que lleva su nombre (Agüero en García et. al, 2000).

Así, el nacimiento de la educación especial tiene lugar gracias a los avances significativos en el campo de la medicina de la mano con las enfermedades mentales a través de las aportaciones de figuras como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838), Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1858) quienes dieron gran auge a la educación de los niños "normales y anormales". Bajo este enfoque, en México, se inició la atención de la educación especial a tres grupos de población: inadaptados sociales,

sordomudos y ciegos, fundándose a principios del siglo XIX instituciones para su atención, como es el Departamento de Corrección de Costumbres (1806); La Casa de Corrección (1841); El Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850); La Escuela de Sordo-mudos (1861); y la Escuela de Ciegos (1870) (Rodríguez, 2009).

De acuerdo a Arnáiz (2003), en 1905 las aportaciones de Binet y Simon dieron lugar a la psicometría, introduciendo con ella un modelo psicopedagógico en el estudio de los deficientes. Otro hecho importante fue la aparición del concepto coeficiente intelectual (C.I) formulado por Stern en 1912, el cual fue aceptado universalmente de manera inmediata. Así, inicia la era de la institucionalización y se extiende hasta la mitad del siglo XX.

Para las personas con discapacidad, la era de la institucionalización fue deprimente, puesto que recibían el mínimo de atención y estímulo. Esta situación empezó a generar en ciertos sectores de la sociedad inconformidad, principalmente en los padres de familia de estas personas, quienes se empiezan a cuestionar porqué sus hijos, en lugar de recibir cuidados y entrenamiento especial, eran segregados y aislados del ambiente familiar (Arnáiz, 2003). Debido a lo anterior, se empieza a extender la ideología de que estas personas requerían de un esfuerzo profesional para su educación (Toledo, 1984).

Como resultado de esta situación, la imagen de las instituciones sufre un cambio. En México, muchas organizaciones educativas de la sociedad civil

surgieron como resultado de la reunión de familiares o de las propias personas con discapacidad y se fortalecieron con la participación de especialistas y profesionales de distintos ámbitos. En 1925 se estableció el Departamento de Psico-Pedagogía e Higiene con la finalidad de que fuera la base científica para el conocimiento de la población escolar urbana. Con el tiempo, este departamento se transformó en el Instituto Nacional de Pedagogía, que tuvo el propósito de hacer estudios e investigaciones de carácter científico, que sirvieran para conocer la realidad educativa mexicana y que permitieran proponer normas que facilitaran e hicieran más eficaces las actividades en las escuelas especiales.

Para 1940 se consideró que las escuelas de "anormales físicos o mentales" debían proporcionar, en ciclos cortos, conocimientos generales y contar con planes de estudio, programas, métodos de enseñanza y organización particular. En los años 50's, empiezan a aparecer servicios de ayuda individualizada ubicados en la misma comunidad y es hasta 1970 que se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), hecho que significó un hito importante en la evolución de la integración de las personas con discapacidad en México, al incorporarse al grupo de países, que de acuerdo a las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la educación especial dentro del contexto de la educación general.

Dos años antes, en 1968, el informe Warnock, un experto de la UNESCO, hizo un llamado a los gobiernos sobre la necesidad de una dotación suficiente de servicios para los niños minusválidos, facilitando la igualdad de acceso a la

educación y a la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad. Es así que surge la idea de la normalización y en contraparte a la marginación del discapacitado, se abre paso la postura de su reintegración en la sociedad, gozando de los mismos derechos que los otros seres humanos, tal como declara la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1971 (Arnáiz, 2003.). Aquí comienza la era de la normalización, que surge como un intento de buscar solución a la situación de la segregación que vivían los sujetos que padecían algún déficit.

Como afirma Sanz del Rio (en Arnáiz, 2003), a partir del informe Warnock, inicia un nuevo pensamiento sobre la Educación Especial que defiende que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficit, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta, pugnando por la transición de un modelo médico-clínico a uno educativo.

## **1.2 La integración educativa: referentes políticos y jurídicos.**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha trabajado para lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales se ubiquen en un primer plano, para lo cual ha aprovechado iniciativas de la propia Organización de las Naciones Unidas como el Año Internacional de los Impedidos (1981), el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), el Programa de Acción Mundial para los impedidos (1983), el Decenio para las personas con discapacidad de Asia y

el Pacífico (1993-2002) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (SEP, 2000).

Estas iniciativas han influenciado el terreno educativo y fomentado planteamientos multidisciplinares y multisectoriales, en lo que es planificación y prestación de servicios, que han permitido que las personas con alguna discapacidad se conviertan en ciudadanos con igualdad de derechos al resto de las personas.

En 1990 se celebró en Jomtien, Tailandia la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje", señalando que las personas deben contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990). La Conferencia de Jomtien representó un renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y suscitó esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos vulnerables.

En el artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se establece que todas las personas deben tener la oportunidad de acceder a una educación que cubra sus necesidades de aprendizaje. Por lo tanto, es importante que se dé una reforma al sistema educativo y la UNESCO propone al respecto, que las escuelas reconozcan y atiendan a la diversidad (García et. al. 2000).

La UNESCO, en colaboración con el gobierno de España, celebró la Conferencia Mundial sobre NEE, la cual se celebró en Salamanca en Junio de 1994, con el objetivo de declarar principios, políticas y prácticas para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, así como promover su aplicación en los diferentes países.

Algunos de los aspectos más relevantes de la Declaración de Salamanca es la siguiente proclamación: "Los niños y las niñas tienen derecho a la educación, independientemente de sus características de aprendizaje, por lo que se deben crear programas acorde a las necesidades de los alumnos, incluyendo aquellos con NEE. Para ello la mejor opción es integrar al niño a la escuela regular" (UNESCO, 1999, p.1). A partir de esta Declaración, la UNESCO invita a los gobiernos de los diferentes países a trabajar de manera integradora, convocando también a diferentes instancias como la UNICEF y el Banco Mundial a unir sus redes en beneficio de los alumnos con NEE de todo el Mundo.

A partir de la Declaración de Salamanca de acuerdo a la UNESCO se llevaron a cabo las siguientes acciones (1999):

- Taller Internacional "La administración de la Innovación en la Educación de las NEE" (Ghana, 1997). En el cual participaron 20 países de diferentes lugares (en especial de África). El objetivo fue tener una base para estudiar cómo se da la educación inclusiva. Los temas fueron:

análisis del contexto, el proceso del cambio, la planificación del cambio y el trabajo con las personas.

- Taller "El desarrollo de los Recursos Humanos en apoyo a la Educación Inclusiva" (Uganda, febrero de 1999). En el cual colaboró el Instituto Nacional de Educación Especial de Uganda (UNISE) y reunió a formadores de maestros de diferentes regiones de África. El objetivo fue mejorar el procedimiento de formación de docentes.
- Seminario Subregional del Sur de Asia (Nepal, 1995). Se realizó con la colaboración de la UNICEF. Se abordaron las orientaciones políticas para las NEE.
- Promoción de la Educación Básica para niños y niñas con NEE (Región de Asia). Fue financiado por Japón (1999-2000) y administrado por la UNESCO. El objetivo fue promover la inclusión de alumnos con NEE en las escuelas regionales. Participaron 8 países, entre ellos China e India.
- Educación para las Necesidades Especiales en la reconstrucción de Bosnia-Herzegovina. Se llevó a cabo por la UNESCO, con apoyo de Alemania (1997-1999). Esta iniciativa se orientó a promover el diálogo entre maestros y autoridades y a capacitar a los grupos educativos que atienden alumnos con discapacidad en los niveles de preescolar y primaria.
- Iniciativas regionales en América Latina. En Chile, 1996, y Brasil, 1998, se analizó la situación nacional y se discutieron diferentes temas, como: adecuaciones curriculares, evaluación, entre otros. En abril de 1998 se organizó en Chile el taller "Cambios en la administración de las NEE".

México ha participado en diversos convenios internacionales a favor de la Integración, incluyendo los acuerdos obtenidos en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994 (SEP, 2002).

En el año de 1992, se pone en marcha en México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito por el Gobierno Federal, el Gobierno de las Entidades Federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El propósito de dicho acuerdo fue "(...) garantizar que los alumnos de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) tengan una educación que les permita obtener conocimientos y capacidades para elevar su calidad de vida, tanto de ellos como de la sociedad en su conjunto" (SEP, 1992, p.5). Uno de los aspectos que toma en cuenta este Acuerdo es la reorganización del sistema educativo, siendo un elemento de esta reorganización la educación especial con base en la reforma de la Ley General de Educación.

En este contexto, el 13 de julio de 1993 se publica en el Diario Oficial de la Federación la Nueva Ley General de Educación, la cual establece, en su artículo 39 lo siguiente: "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" (p. 13).

De esta manera, por primera vez, la educación especial es reconocida como parte de la educación básica, y por tanto, con un carácter obligatorio. Por su parte, el artículo 41 de la Ley General de Educación establece:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta orientación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (2010, p. 14).

Es así, que por primera vez se legisla el derecho de las personas con necesidades educativas especiales a recibir educación y de manera particular a la promoción de su integración educativa. En abril de 1997 se celebró en Huatulco la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con NEE. Equidad para la diversidad. En esta Conferencia se trabajó y se emitieron recomendaciones en torno a 4 líneas: Población, Operación de los Servicios

Educativos (Conceptualización de la Integración Educativa, Estrategias organizativas en la reorientación de los servicios, Gestión Escolar e Implicaciones en la normatividad), Actualización y Formación Profesional y Materia de Trabajo (SEP, 2000).

En el 2001, se echó a andar el Proyecto de Innovación e Investigación sobre la Integración Educativa, que fue el antecedente inmediato del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa y en el que participó el Estado de Sonora. En este mismo año y a fin de responder a las nuevas necesidades presentadas en la sociedad, en nuestra entidad se creó la Ley de Integración Social para personas con discapacidad, con el objetivo de "establecer las normas que contribuyan a lograr la equiparación de oportunidades para la integración social de las personas con discapacidad en el estado" (H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Sonora, 2005, p.4).

En el caso específico de la integración educativa, se pretende generar una nueva cultura de respeto a la dignidad y respeto de las personas con discapacidad, a la vez que se promueva la convivencia en la sociedad, por lo que en su Artículo 42, esta Ley establece que serán integrados al sistema educativo nacional las personas con discapacidad, asegurándoles su inscripción, reinscripción, acreditación y certificación.

Asimismo, con el propósito de prever que la discapacidad no sea motivo de rechazo de ninguna institución educativa, se busca garantizar la inclusión de

PERIÓDICO  
BIBLIOTECA

los alumnos que la padecen en todas las escuelas del Estado de Sonora, al establecer el Artículo 43:

En la educación se considerará la formación académica de las personas con discapacidad de acuerdo a lo establecido en los diferentes niveles educativos. Su discapacidad no será causa de rechazo o exclusión de ninguna institución de educación en el Estado (H. Congreso del Estado de Sonora, 2005, p.17).

En el contexto de todo este marco legal, se inicia también una política de estado a favor de la integración educativa. El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, en el Gobierno del Presidente Vicente Fox, tuvo como propósito principal hacer de la educación el gran proyecto nacional. Se estableció como un punto muy importante "La Educación para todos", el cual enfatiza la importancia de que todos los niños mexicanos reciban educación, respetando sus diferencias.

Del mismo modo, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, alude a la necesidad de que exista equidad y justicia en el sector educativo, lo cual hace referencia a "garantizar el derecho a la educación expresado como igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica" (PNE, 2001, p.10).

En este tenor, en el año 2002 se presentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual se realizó después de analizar la situación de los servicios de educación

BIBLIOTECA

especial en el país y cómo se daba el proceso de Integración. En el siguiente apartado se analizará con mayor detalle este Programa y sus implicaciones en la operación del modelo de integración educativa en nuestro país.

### **1.3 Implicaciones operativas de la Integración Educativa.**

De acuerdo a lo establecido en el apartado anterior, referente a las bases políticas y legales del nuevo modelo de atención, se hizo necesaria la creación de un nuevo modelo operativo para concretarlo, de ahí el surgimiento del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual establece objetivos, metas y líneas de acción para implementar el nuevo modelo, impulsando la reorientación de los servicios de educación especial, para cumplir los preceptos de favorecer la integración educativa.

El objetivo general de este programa está encaminado a garantizar a los alumnos con NEE, principalmente los que presentan alguna discapacidad, una atención educativa de calidad, esto mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial (SEP, 2002). Su visión para el 2025, es que el Sistema Educativo Nacional ofrecerá a toda la población del país una educación pertinente, incluyente e integralmente formativa.

El programa reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad y dentro de sus líneas de acción destacan las siguientes:

PERIÓDICO  
PUBNOTECIA

- Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial.
- Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación que habrá de normar el proceso de integración educativa en todas las escuelas de Educación Básica del país.
- Garantizar la disponibilidad para los maestros de educación básica de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren educación especial.
- Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad;
- Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de los temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales (SEP, 2002).

Como se ha mencionado, una de las principales aportaciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, fue el impulso a la reorientación de los servicios de educación especial, con el fin de favorecer la puesta en marcha del modelo de integración educativa, en especial, del acceso del currículo básico por parte de los alumnos con NEE. Esta reorientación dio como resultado la organización de los servicios de educación especial que hasta la fecha, persiste en todo el país:

- a) Servicios Escolarizados. Son aquellos que proporcionan una Educación Inicial y Básica de calidad a los alumnos y alumnas con necesidades

educativas especiales asociadas a discapacidad severa o múltiple; así como propiciar el desarrollo de competencias laborales para lograr su plena integración escolar, laboral y social a través de un trabajo sistemático de formación con base en lo planteado en los fines de la educación.



Gobierno del Estado de Sonora  
Secretaría de Educación  
y Cultura  
Instituto de Formación  
Docente del Estado  
de Sonora  
Escuela Normal Superior  
de Hermosillo 26DNS0001E

- b) Servicios de Apoyo. Son los encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Es importante señalar que en Sonora ya no existen los CAPEP pues se transformaron en USAER.
- c) Servicios de Orientación. Proporcionar información, orientación, asesoría y materiales de apoyo a los maestros de educación básica, a los padres de familia y a la comunidad en general que les permitan apoyar la atención integral de los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, particularmente de aquellos que presentan discapacidad, así como promover la cultura de aceptación y respeto a la diversidad en el ámbito familiar, educativo, laboral y social. (SEP, 2000. p.28-30)

Los servicios de educación especial, en especial los de apoyo, deben promover la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general.

Las ayudas que ofrecen los servicios de educación especial deben encaminarse a lograr que la escuela adquiera elementos técnico-pedagógicos suficientes para dar respuesta de manera autónoma a las necesidades educativas especiales de los alumnos; en este sentido, el servicio de apoyo debe concebirse como una ayuda temporal a las escuelas de educación inicial y básica. En cambio cuando la escuela cuenta con más elementos para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, puede apoyarse en los servicios de orientación de educación especial.

Los apoyos que ofrecen los USAER están dirigidos para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, prioritariamente las que se asocian con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, a través de acompañar a la escuela en el desarrollo de ambientes flexibles, dinámicos e innovadores en donde no existan barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, estableciendo un trabajo permanente con el personal directivo, maestros y familias, favoreciendo el proceso de integración educativa. Por ello, el personal de este servicio colabora y apoya en los diferentes ámbitos de la vida escolar: organización, funcionamiento, trabajo en el aula, formas de

enseñanza y relación entre la escuela y las familias de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Para cumplir con lo anterior, la plantilla de personal de un servicio de apoyo se conforma, por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y los maestros de apoyo. Este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de la escuela a la que ofrece su servicio; asimismo, busca relacionarse con otras instancias que ofrecen apoyos extraescolares a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

El apoyo que brinda este servicio está dirigido a la escuela, principalmente a los maestros que integran, la familia y al alumno que presenta necesidades educativas especiales; sin embargo, el resto de los alumnos, familias y maestros de la escuela resultan también beneficiados de manera indirecta. El apoyo, de acuerdo a la SEP (2006), se traduce en las siguientes acciones:

- a) Apoyo a la escuela. Participando en la construcción de la planeación estratégica o proyecto escolar, identificando e incidiendo en la eliminación de barreras para el aprendizaje; sensibilizando a la comunidad educativa para lograr la aceptación y respeto hacia la población que presenta necesidades educativas especiales en la escuela; realizando la identificación de las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos; participando en el diseño, desarrollo y seguimiento de la propuesta curricular adaptada de los

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

alumnos integrados; proponiendo los apoyos adicionales necesarios para brindar la atención educativa oportuna y pertinente; ofreciendo orientación y asesoría a los maestros de la escuela que atienden alumnos que presentan necesidades educativas especiales; entre otros.

b) Apoyo a la familia. Sensibilizando a las familias para lograr la aceptación y el respeto hacia las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad; orientando a las familias sobre los apoyos específicos que requieren algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales y propiciando que éstos se brinden en el hogar; ofreciendo información a las familias sobre los apoyos extraescolares que necesitan algunos alumnos, que benefician su proceso de integración educativa y social.

c) Apoyo a los alumnos (as) con necesidades educativas especiales. Brindando la orientación necesaria al personal de la escuela para que se ofrezcan los apoyos específicos que respondan a las necesidades educativas especiales de los alumnos; promoviendo el apoyo externo de otras instituciones que ofrecen servicios de rehabilitación, médicos o de otro tipo, necesarios y complementarios para el proceso de integración educativa de los alumnos.

Para proporcionar una educación de calidad se parte de reconocer la diversidad y promover el respeto a la individualidad de los alumnos, por lo que se requiere de los esfuerzos de educación regular y especial: la educación regular, reconociendo la flexibilidad del currículo y la educación especial

BIBLIOTECA

acompañando en el logro de los fines y propósitos que se fija la educación básica regular.

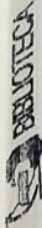
Todo lo anterior, requiere, además de las bases políticas, jurídicas y operacionales, una nueva filosofía sobre la atención de los alumnos con discapacidad y, asimismo, una nueva conceptualización y fundamentación teórica de la educación que se debe ofrecer a estas personas.

#### **1.4 Integración educativa, discapacidad y necesidades educativas especiales.**

Para que los alumnos con NEE puedan acceder a las escuelas regulares deben darse ciertas condiciones, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: modificar las leyes, apoyar a las escuelas, cambiar la organización escolar, modificar el proceso enseñanza-aprendizaje y evaluar de manera distinta a los alumnos. Todo lo anterior implica acciones que deben contar con un sustento filosófico y pedagógico que sienta las bases para hacer efectiva la integración educativa.

##### **1.4.1 Fundamentos filosóficos y principios pedagógicos**

De acuerdo a García et. al., (2000), se debe asumir la integración educativa como un derecho del alumno con NEE de aprender de acuerdo a sus posibilidades, no como un acto de caridad. Es muy importante informarse y capacitarse para dejar de lado los prejuicios que se tienen al atender a estos niños.



Como se mencionó anteriormente, a nivel mundial se han dado diferentes movimientos a favor de la integración educativa, en los cuales empieza a manejarse el término “normalización”, es decir que estas personas tienen derecho a una vida lo más normal posible. Lo anterior se relaciona a los siguientes fundamentos filosóficos:

- El respeto y la tolerancia hacia las diferencias: Implica aceptación de que en toda sociedad humana existen diferencias y rasgos comunes entre sus miembros.
- Los derechos humanos y la igualdad de oportunidades: Significa que por el simple hecho de existir y pertenecer a la sociedad, todos tenemos derechos y obligaciones, y que deben estar al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal.
- La escuela para todos: Se relaciona con la garantía de que todas las personas cuenten con las posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Supone que los sistemas educativos atiendan con calidad a la diversidad presente en la población (SEP, 2000, p.136).

García et. al. (2000), señalan que una escuela para todos es aquella en la que:

- Los niños aprenden, independientemente de sus características.
- Tiene un currículum flexible, que atienda a la diversidad.
- Tiene servicios de apoyo.

- Actualiza al personal docente
- Disminuye las cuestiones burocráticas.
- El alumno construye su aprendizaje.

A la par que los anteriores fundamentos filosóficos, la integración educativa se sustenta también en los siguientes principios básicos (García et. al., 2000):

- **Normalización:** Implica que los alumnos con discapacidad reciban una atención lo más parecida posible al resto del grupo. Con esto se logrará que tenga mejor calidad de vida, goce de sus derechos humanos y tenga la oportunidad de desarrollarse.
- **Integración:** Se refiere a que los alumnos con alguna discapacidad tengan las mismas experiencias educativas que el resto de los alumnos. Esto debe darse en lo escolar, familiar, laboral y social. El objetivo de la integración es fomentar la participación de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos, valorando sus límites y capacidades, y que con esto pueda elegir su proyecto de vida.
- **Sectorización:** Alude a que los niños reciban el servicio educativo cerca del lugar donde viven, para lograrlo dichos servicios se deben descentralizar. De esta manera la educación y traslado no implica costo para la familia y los niños acuden a la misma institución que sus vecinos.
- **Individualización de la enseñanza:** Se hace referencia a que se deben realizar adecuaciones curriculares, con el fin de que las actividades tengan impacto en todos los alumnos, ya que los grupos son heterogéneos y las formas de aprender y necesidades son distintas entre los alumnos.

INSTITUTO  
 DE INVESTIGACIONES  
 PSICOLÓGICAS

El cumplimiento de los anteriores principios permitirá que los alumnos con NEE hagan realidad su integración a la sociedad, en sus diferentes ámbitos, posibilitando asimismo, su acceso a las mismas oportunidades que el resto de los niños de su comunidad, evitando la segregación al ser considerados como alumnos que tienen derecho a recibir la educación básica. Esto conlleva también una nueva conceptualización de la discapacidad, como se analizará enseguida.

#### 1.4.2 Conceptualizando las Necesidades Educativas Especiales.

El término discapacitado se ha utilizado para referirse a personas que presentan diferentes problemáticas. Así, lo mismo se llama discapacitado a quien tiene un retraso mental que a quien tiene un problema de invalidez o mutilación.

Se considera discapacitada a "(...) toda persona que padezca una alteración permanente o prolongada, física o mental, que en relación con su edad o su medio social, implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educativa o laboral" (SEP, 2000. p. 137). En el ámbito educativo se ha utilizado para referirse a individuos que presentan alguna deficiencia física o sensorial que conduce a la aparición, en comparación con el grupo, de serios problemas de aprendizaje.

La Organización Mundial de la Salud promovió una clasificación que pudiera ser utilizada por distintos grupos de profesionales. Es así como en 1980 se

publica un documento en el que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes: deficiencia, discapacidad y minusvalía. En esta clasificación, lo que se intenta es facilitar la adopción de criterios comunes y simplificar progresivamente la variedad terminológica, así como facilitar la comunicación entre los distintos profesionales involucrados o relacionados con la discapacidad.

Se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Es una discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Se dice que es una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, existen limitaciones para desempeñar un determinado rol, que se esperaría de acuerdo con el sexo, edad, factores sociales, etc. y por lo tanto, el sujeto se encuentra en una situación desventajosa (Verdugo, 1998).

No se puede negar que las personas con discapacidad han sido marginadas por la mayoría de los grupos de la sociedad y privadas de los derechos de todo individuo. De esta manera es necesario señalar que para que se pueda concretar y lograr efectiva y realmente la integración, se requiere no solo del deseo o la intención, sino de una verdadera transformación de la concepción de los centros educativos, desde la organización y las prácticas educativas, lo que implica la participación corresponsable de la comunidad escolar.

La integración no implica únicamente la idea de la inserción escolar, en el sentido de abrir las puertas de los centros educativos señalados a los menores con discapacidad, sino lograr avances en el aprendizaje y alcanzar los objetivos educativos planteados, es decir, lograr una permanencia exitosa; en ello es vital la participación comprometida de docentes y autoridades de las escuelas regulares, así como de los equipos de especialistas en la materia, en trabajo conjunto. La integración pretende que el niño o niña con discapacidad, sea visto por el maestro como un alumno más, propiciando en su convivencia acrecentar los valores de respeto a la diferencia.

Actualmente, se considera que aunque la persona tenga una deficiencia, que se convierta en discapacidad o minusvalía depende de la relación que se establezca entre la persona y su medio ambiente. Esta visión ha promovido la utilización de términos menos negativos emocionalmente. El niño es un educando no un paciente. Así se le brinda educación, no tratamiento. Luego entonces, surge el término alumno con necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales tomó fuerza en la década de 1970. Se define de la siguiente manera.

Conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.) que es preciso instrumentalizar para la educación de los alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la

BBVA  
BBVA  
BBVA

integración social con los medios que habitualmente están a disposición en la escuela (Puigdemívol, en SEP, 2000, p. 139)

Las necesidades educativas especiales son interactivas y relativas. Son interactivas porque no son características del alumno, sino que son producto de la interacción del alumno con su entorno. Son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y de su grupo de referencia, así como de los recursos disponibles del entorno educativo para dar respuesta o no a sus necesidades educativas.

En términos muy amplios se puede decir que todo alumno es alumno con necesidades educativas especiales, puesto que cada uno tiene características individuales que lo diferencian de los demás; teniendo en cuenta que la educación debe aportar a cada alumno la enseñanza de acuerdo a su individualidad, es lógico que el término necesidades educativas especiales pueda ser aplicado a todo alumno.

Sin embargo, y partiendo de esta individualización que desde hace tiempo ha sido reconocida por la ciencia educativa, al referirse a alumnos con necesidades educativas especiales se quiere significar "aquellos alumnos que presentan cualquier tipo y grado de dificultades para el aprendizaje, en un continuo que va desde las más leves y transitorias a las más graves y permanentes" (Warnock, en Garrido, 2002, p.21)

Brennan (en Garrido, 2002), afirma lo siguiente:

(...) hay una necesidad educativa especial, cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno (p. 21).

Las NEE pueden estar asociadas a tres grandes factores (SEP, 2000):

1. Al ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño, repercute en el desempeño escolar.
2. Al ambiente escolar, depende de la organización de la escuela, para lograr un buen aprendizaje.
3. A condiciones de discapacidad, que generan limitaciones físicas o intelectuales que dificulten las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Por tanto, las necesidades educativas especiales pueden estar o no asociadas a una discapacidad. Entre estas últimas, podemos mencionar a los problemas

BIBLIOTECA

de aprendizaje, de conducta y de lenguaje, mientras que las primeras pueden a su vez, estar asociadas a diversos factores, entre los cuales se encuentran los siguientes:

a) Trastornos de la personalidad: Puigdemívol afirma que los trastornos de personalidad o perturbaciones emocionales, "son aquellas alteraciones de los estados de ánimo y/o de la capacidad de relación de las personas" (2007, p.249), que comportan, de un modo acusado y persistente alguna de las siguientes características o un grupo de ellas:

- Formas inapropiadas de comportamiento en circunstancias normales
- Estados de ánimo de tristeza, infelicidad o depresión
- Tendencia a desarrollar síntomas físicos o de temor asociados con problemas personales o escolares
- Incapacidad de aprender, no explicable por factores intelectuales, sensoriales o de salud.

b) Déficit mental: Puigdemívol afirma que la deficiencia mental "Es el resultado de las dificultades de adaptación al entorno que experimenta una persona a causa de sus limitaciones intelectuales" (2007, p. 246).

c) Déficit sensorial: Se hace referencia a una deficiencia sensitiva, que puede estar asociada, principalmente, a la visión o a la audición. De acuerdo a Garrido el déficit visual "... es aquel en el que los alumnos

BIBLIOTECA

presentan carencia o déficit grave en la captación de estímulos visuales" (2002, p.25). Por otra parte, Puigdellivol menciona que por déficit auditivo se entiende "las pérdidas de audición que impiden una correcta captación del sonido y, en especial, del lenguaje hablado" (2007, p. 242). Así, el déficit auditivo se presenta en alumnos con carencia o déficit grave en la captación de estímulos sonoros.

d) Déficit motor: De acuerdo a Puigdellivol se entiende por déficit o trastornos motores "aquellos que alteran el movimiento de la persona limitando la posibilidad de realizar determinados movimientos y/o provocando un desajuste entre la intencionalidad del acto motor y su realización" (2007, p 237). De esta manera, las deficiencias motrices afectan al movimiento y coordinación de miembros corporales.

En México, y de acuerdo a la clasificación antes mencionada, se reconocen 5 tipos de discapacidad que pueden generar necesidades educativas especiales: Discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad motriz y autismo.

En el siguiente capítulo se abordará más ampliamente la discapacidad intelectual, por ser la que caracteriza a nuestro sujeto en estudio, abundando también en las propuestas de intervención y/o adecuaciones requeridas para facilitar su proceso de integración educativa.

## CAPÍTULO II

### INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL: LA PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

#### **2.1 Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual**

La discapacidad intelectual, también llamado retraso mental o deficiencia intelectual, hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo (Luckasson, en Fantova, 2000). En este capítulo analizaremos las implicaciones de la discapacidad intelectual en la presencia de necesidades educativas especiales.

##### **2.1.1 Definición, clasificación y etiología**

Actualmente la definición de discapacidad intelectual Según la Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AAMR) ha sustituido múltiples conceptos hechos a través de los años: "El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas,

sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años". (Luckasson, en Fantova, 2000, p.2).

Generalmente, una persona con discapacidad intelectual posee un coeficiente intelectual (CI) inferior a 75 puntos y su conducta adaptativa presenta limitaciones significativas que afectan su rutina de vida diaria y su capacidad de respuesta ante una situación o ambiente específicos (Luckasson, en Fantova, 2000). El retraso mental, en la escala de medición de la inteligencia está por debajo de 70 de CI (cociente intelectual). Es la contraparte al otro extremo de la inteligencia, que es la supeditación, esta se encuentra por arriba de 130 de CI. Puigdemívil (2007), agrupa la deficiencia mental en diferentes grados de afectación:

- Ligera: El cociente intelectual (CI) de estas personas fluctúa entre una puntuación de 50-70. Este grado de afectación permite, aunque con un progresivo retraso, en relación con la población no afectada, alcanzar al final de la escolarización los aprendizajes que habitualmente se incluye en el currículo de la primaria. Los procesos cognitivos de las personas con este tipo de deficiencia muestran deficiencias y/o no sobrepasan lo que puede esperarse de la etapa de la inteligencia abstracta.
- Media o moderada: El CI fluctúa entre una puntuación de 35-50. Los procesos cognitivos de las personas en este rango de deficiencia muestran deficiencias y/o no sobrepasan lo que puede esperarse de las primeras formas de la inteligencia operatoria.
- Severa o grave: El CI fluctúa entre una puntuación de 20 a 35. Se ven enormemente reducidas las posibilidades de aprendizaje, incluso en los

considerados aprendizajes escolares básicos. Los procesos cognitivos muestran deficiencias y/o no sobrepasan lo que puede esperarse de la etapa intuitiva de la inteligencia preoperatoria

- Profunda: El CI resulta en muchos casos, difícil de determinar, pero es inferior a 20, y la edad madurativa, por debajo de los 2 años. Los procesos cognitivos muestran deficiencias y/o no sobrepasan lo que puede esperarse del periodo de la inteligencia sensoriomotriz.

Por otra parte, (Verdugo, 1998) menciona que el retraso mental puede presentarse en diferentes grados de afectación, con base en lo establecido por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR):

#### **Retraso mental leve CI 50-55 a 70.**

Se los denomina los de la "etapa educable" son alrededor del 85 % de las personas afectadas por el trastorno. Suelen desarrollar habilidades sociales y de comunicación durante los años preescolares (0-5 años de edad), tienen insuficiencias mínimas en las áreas sensorias motoras y con frecuencia no son distinguibles de otros niños sin retraso mental hasta edades posteriores. Regularmente adquieren habilidades sociales y laborales adecuadas para una autonomía mínima, pero pueden necesitar supervisión, orientación y asistencia, especialmente en situaciones de estrés social o económico desusado. Contando con apoyos adecuados, los sujetos con retraso mental leve acostumbran a vivir satisfactoriamente en la comunidad, sea independientemente, sea en establecimientos supervisados.

BIBLIOTECA

- **Retraso mental moderado** CI 35-40 a 50-55.

El retraso mental moderado equivale aproximadamente a la categoría pedagógica de "adiestrable". Este grupo constituye alrededor del 10 % de toda la población con retraso mental. Adquieren habilidades de comunicación durante los primeros años de la niñez. Pueden aprovecharse de una formación laboral y, con supervisión moderada, atender a su propio cuidado personal. También pueden beneficiarse de adiestramiento en habilidades sociales y laborales, pero es improbable que progresen más allá de un segundo nivel en materias escolares. Pueden aprender a trasladarse independientemente por lugares que les son familiares. En su mayoría son capaces de realizar trabajos no cualificados o semicualificados, siempre con supervisión, en talleres protegidos o en el mercado general del trabajo. Se adaptan bien a la vida en comunidad, usualmente en instituciones con supervisión.

- **Retraso mental grave** CI 20-25 a 35-40.

Incluye el 3-4 % de los individuos con retraso mental. Durante los primeros años de la niñez adquieren un lenguaje comunicativo escaso o nulo. Durante la edad escolar pueden aprender a hablar y pueden ser adiestrados en habilidades elementales de cuidado personal. Se benefician sólo limitadamente de la enseñanza de materias pre académicas como la familiaridad con el alfabeto y el cálculo simple, pero pueden dominar ciertas habilidades como el aprendizaje de la lectura global de algunas palabras imprescindibles para la "supervivencia". Los adultos pueden ser capaces de realizar tareas simples estrechamente supervisadas en instituciones. En su mayoría se adaptan bien a

la vida en la comunidad a no ser que sufran alguna discapacidad asociada que requiera cuidados especializados o cualquier otro tipo de asistencia.

- **Retraso mental profundo** CI 20-25.

Incluye aproximadamente el 1-2 % de las personas con retraso mental. La mayoría de los individuos con este diagnóstico presentan una enfermedad neurológica identificada que explica su retraso mental. Durante los primeros años desarrollan considerables alteraciones del funcionamiento sensorio motor. Puede predecirse un desarrollo óptimo en un ambiente altamente estructurado con ayudas y supervisión constantes, así como con una relación individualizada con el educador. El desarrollo motor y las habilidades para la comunicación y el cuidado personal pueden mejorar si se les somete a un adiestramiento adecuado. Algunos de ellos llegan a realizar tareas simples en instituciones protegidas y estrechamente supervisados

- **Retraso mental de gravedad no especificada** (se utiliza cuando existe claridad sobre el retraso mental, pero no es posible verificar mediante los test).

Dependiendo del nivel de gravedad del retraso mental (discapacidad intelectual), el sujeto se puede "educar" y/o capacitar para que aprenda a vivir en la sociedad; puede dominar ciertas habilidades de lectura global (señalización de tránsito, por ejemplo: "PARE"), pueden trasladarse a lugares desconocidos o familiares, pueden aprender un oficio y trabajar en él; siempre y cuando la sociedad le dé la oportunidad de hacerlo.

La discapacidad intelectual o retraso mental puede tener diversas causas, para su análisis se clasifican con base en el momento de adquisición, en prenatales, perinatales y postnatales (Luckasson, en Fantova, 2000):

- Prenatales: se refiere a la adquisición del retraso antes del nacimiento.

Los factores asociados son los siguientes:

1) Factores genéticos como aberraciones cromosómicas, alteraciones genéticas, errores congénitos del metabolismo, síndromes específicos y/o asociados a malformaciones múltiples, etc.

2) Malformaciones cerebrales

3) Patologías adquiridas intrauterinamente: infecciones, intoxicaciones, desnutrición, hemorragias, radiaciones, traumatismos, etc.

4) Factores maternos: edad de la madre (menor de 16 años, o mayor de 40), antecedentes de abortos, tabaquismo excesivo, insuficiencia del cuello uterino, estrechez pelviana, tumores en el cuello del útero, desnutrición, anemias prolongadas, adicciones.

- Perinatales: se refiere a la adquisición del retraso durante el nacimiento, por diversas causas como anoxia (falta de oxígeno al nacer), traumatismo obstétrico, prematuridad, prolapso de cordón umbilical, desprendimiento de placenta, convulsiones del neonato, sufrimiento fetal por partos prolongados, entre otros.

- Postnatales: se refiere a la adquisición del retraso después del nacimiento por factores como infecciones del sistema nervioso, enfermedades desmielinizantes, traumatismo craneano, intoxicación, desnutrición, trastornos vasculares, trastornos metabólicos, psicosis, autismo, radiaciones.

### **2.1.2 Implicaciones sociales y educativas en torno a la discapacidad intelectual.**

Verdugo (1998, p. 528), basándose en la definición de la Asociación Americana del Retraso Mental, explica que éste:

(...) hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual y se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación, comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo.

En la definición anterior se asumen los siguientes postulados (Verdugo, 1998):

- o Una evaluación válida ha de considerar la diversidad cultural y lingüística; así como las diferencias en aspectos comunicativos y comportamentales.

PRINTED BY

- o La existencia de limitaciones en habilidades adaptativas ha de tener lugar en un contexto comunitario típico para iguales en edad y requerir apoyos individualizados.
- o Junto a las limitaciones adaptativas específicas, coexisten potencialidades en otras aéreas adaptativas o capacidades personales.
- o Generalmente, el funcionamiento de la persona con retraso mental mejorará si se le proporcionan los apoyos apropiados durante un periodo de tiempo continuado.

Asimismo, la definición de retraso o discapacidad intelectual, tiene implicaciones en su adecuado tratamiento o atención. Primeramente, el nivel de funcionamiento intelectual debe ser determinado por un profesional cualificado y con experiencia en el trabajo con este tipo de personas, quien debe realizar un examen psicológico de la inteligencia conceptual del individuo y en ocasiones realizar una evaluación interdisciplinar. De cualquier manera, para efectos de la atención educativa de los alumnos con este tipo de necesidad educativa especial, es importante otorgar un mayor peso diagnóstico a las habilidades adaptativas. En este sentido, es importante tener las siguientes consideraciones:

- La diferenciación de áreas de habilidades adaptativas con un amplio rango de competencias ofrece la posibilidad de realizar evaluaciones más precisas, especificando las destrezas y áreas afectadas. Verdugo (1998) distingue 10 áreas de habilidades adaptativas:

1. Comunicación: Habilidades que incluyen la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos.
2. Autocuidado: Habilidades implicadas en el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia física.
3. Habilidades de vida en el hogar: como el cuidado de la ropa, preparación de comidas.
4. Habilidades sociales relacionadas con intercambios sociales con otros individuos.
5. Utilización de la comunidad: Habilidades relacionadas con una adecuada utilización de los recursos de la comunidad incluyendo el transporte, comprar en tiendas, etc.
6. Autodirección: Habilidades relacionadas con realizar elecciones, aprender a seguir un horario, completar las tareas necesarias o requeridas.
7. Salud y seguridad: Habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud (comer, identificar síntomas de enfermedad, tratamiento y prevención de accidentes)
8. Académicos funcionales: Habilidades cognitivas y habilidades relacionadas con aprendizajes escolares, que tienen además una aplicación directa en la vida (escribir, leer)
9. Ocio y tiempo libre: Desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio (entretenimiento individual y con otros)
10. Trabajo: Habilidades relacionadas con poseer un trabajo a tiempo completo o parcial en la comunidad.

- Las habilidades desadaptativas, entendidas como conductas emitidas en exceso e indeseables o inapropiadas, constituyen una respuesta a las condiciones ambientales y falta de habilidades alternativas de comunicación.
- La evaluación de las habilidades adaptativas supone el desarrollo y perfeccionamiento de medidas válidas para la toma de decisiones sobre necesidades de apoyos y desarrollo de programas.

El retraso mental, al afectar a una generalidad de conductas de las personas, exige una intervención interdisciplinar de tipo psicológico, educativo, familiar y en ocasiones médico. Enseguida se abordarán brevemente:

- **Tratamiento Médico:** Existen 2 tipos de terapias: quirúrgicas y químicas. Las terapias quirúrgicas han intentado alterar el estatus intelectual de los deficientes mentales utilizando técnicas de cirugía para cambiar la fisiología o anatomía de los sujetos y las terapias químicas han utilizado distintos tipos de fármacos que actúan sobre el sistema nervioso para modificar la conducta observable, el grupo de población con el que los fármacos y psicofármacos se utilizan más es el de las personas con retraso mental.
- **Tratamiento Psicológico:** En la actualidad la modificación de la conducta constituye el tratamiento psicológico más eficaz para el tratamiento de los deficientes mentales, se basa en las teorías y principios del aprendizaje, especialmente en el condicionamiento clásico de Pavlov, el condicionamiento operante y el aprendizaje social de Bandura.

- Tratamiento Educativo: Corman y Gottlieb (en Verdugo, 1998), en su revisión de investigaciones relacionadas con la integración de deficientes mentales, indican que el movimiento pro-integración ha estado influido por la lucha de sus derechos civiles, el progreso reciente en el desarrollo de currículos individuales así como los resultados de los estudios comparativos entre la atención en clases especiales y las aulas normales. De tal manera que actualmente, el tratamiento educativo depende de las posibilidades de integración de estos alumnos, que condiciona que la atención se brinde en el aula regular o en escuelas de educación especial. En este sentido se identifican 4 factores determinantes del éxito o fracaso en la integración de los deficientes mentales en aulas normales.

- 1.- Formación adecuada del profesorado
- 2.- Actitudes de los maestros hacia los niños retrasados integrados.
- 3.- Programas especiales de rendimiento académico para los deficientes mentales en las aulas integradas.
- 4.- Programas adecuados de adaptación social e integración con los compañeros no deficientes.

Para concluir, se puede afirmar que la nueva concepción del retraso mental tiene implicaciones en la práctica educativa: Los resultados de la evaluación del alumno deben plasmarse en un perfil individualizado y analizar el entorno (apoyos de la familia, comunidad), para determinar los apoyos más adecuados para cada caso. Este procedimiento puede resumirse en los siguientes pasos:

- 1.-Recoger y analizar información de evaluaciones multidisciplinares (habilidades, características, necesidades físicas, médicas, psicológicas, potencialidades y limitaciones)
- 2.- Traducir los datos de evaluación a un perfil de apoyo en función de las potencialidades y limitaciones del sujeto y de su entorno para reforzar las áreas donde existan carencias.
- 3.- Desarrollar planes para determinar cómo deben proporcionarse los servicios educativos.
- 4.- Diseñar programas que incluyan al estudiante dentro de actividades educativas, sociales y recreativas favoreciendo una integración con éxito.
- 5.- Evaluar el progreso del individuo y realizar mejoras, a través de una evaluación anual donde se plasme la satisfacción del alumno y la familia.

En cualquiera de los casos, los apoyos deben permitir un avance y mejora y conllevar la realización de adecuaciones de la instrucción y del currículo.

## **2.2. Adecuaciones curriculares**

Cuando se propone integrar al aula regular a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental en la integración educativa. "Las adecuaciones curriculares son las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica" (Garrido, 2002, p.53).

Las adecuaciones curriculares abarcan desde los diseños curriculares, las programaciones del aula, hasta las necesidades individuales de cada alumno. Se habla de tres niveles de adecuaciones curriculares a partir del diseño curricular básico (MEC, en Garrido, 2002). Estos son:

- **Adecuaciones curriculares del centro:** creación de rampas, acondicionamiento de los baños, instalación de barandales, etc.
- **Adecuaciones curriculares del aula:** selección del aula, ubicación de los alumnos, ajustes en la distribución del mobiliario, equipamiento del aula, entre otros.
- **Adecuaciones curriculares individuales:** modificaciones que se hacen en las actividades, la metodología, los criterios y procedimientos de evaluación, los contenidos, los propósitos, para así atender a las diferencias individuales de los alumnos.

Las adecuaciones curriculares no son algo totalmente nuevo ya que, aun sin tener niños con NEE, constantemente el docente modifica su propuesta de trabajo al seleccionar determinados contenidos o materiales didácticos, al adaptar las técnicas de enseñanza para que los alumnos puedan participar en las actividades, al dosificar el tiempo de trabajo, etc.

Una adecuación curricular puede adoptar distintos formatos, lo cual se justifica que se haga, ya que, debe ser aplicada dentro de un marco escolar concreto, sin embargo dichas adecuaciones deben contener elementos que la estructuren, independientemente del protocolo utilizado, por lo tanto se habla

de tres elementos básicos y estructurales que la conforman: la formulación de las prioridades y las estrategias básicas que deben utilizarse en el proceso educativo del alumno, la propuesta curricular y los criterios y procedimientos de evaluación.

## **2.2.1 Formulación de prioridades y estrategias básicas para la elaboración de adecuaciones curriculares**

La elaboración de adecuaciones curriculares parte de la formulación de prioridades con respecto a la atención de las necesidades educativas que presenta el alumno, por lo que su definición implica dos procesos fundamentales: La evaluación de las necesidades educativas especiales y la toma de decisiones.

### **2.2.1.1 Evaluación de las necesidades educativas especiales**

Para la evaluación de las necesidades educativas especiales, García et. al. (en SEP, 2000), propone un proceso que consta de tres etapas o fases:

- 1) Evaluación de todo el grupo:** Es la comprobación de los resultados que el maestro observa a partir de la actividad del grupo en general y en los ajustes que hace a su metodología de trabajo. Esta evaluación de todo el grupo tiene un carácter global y se fundamenta en la apreciación de las características más relevantes de los alumnos del grupo en su conjunto. Lo interesante de esta fase de la evaluación de las necesidades educativas especiales, es que si se percibe que un número significativo de alumnos presenta dificultades de aprendizaje, hay que seguir evaluando lo que sucede, ya que probablemente se requiera de

mayores ajustes en la metodología para atenuar considerablemente las dificultades de estos alumnos y, a la vez, mejorar el aprendizaje de todo el grupo.

**2) Análisis más individual, centrado en las características de algunos**

**alumnos:** En ocasiones a pesar de los ajustes que se realiza en la metodología (fase anterior), algunos alumnos continúan presentando serias dificultades y pueden ser por 2 razones:

- Que las dificultades del niño o niña sean más específicas de lo que se esperaba ó
- Dichas dificultades están tan arraigadas que requieren acciones más específicas.

Por lo tanto, es necesario realizar un análisis más individual y centrado de las características del alumno, incluso hay que utilizar estrategias que quizá no son apropiadas para el grupo en su conjunto. Los ajustes que se requieren pueden ser resueltos por el maestro de grupo, sin contar con un apoyo más específico.

**3) Evaluación psicopedagógica:** Cuando las dificultades son muy significativas, como cuando están asociadas a alguna discapacidad es probable que los ajustes que el maestro realiza no sean suficientes, por lo que requiere de apoyos más específicos. Para determinar estos apoyos es necesario realizar una evaluación mucho más centrada en el alumno, en sus características y en sus necesidades. Generalmente, para realizar esta evaluación el maestro de grupo solicita la participación de otros profesionales.

La evaluación psicopedagógica debe considerar algunos aspectos básicos como referencia: Datos personales del alumno que permitan su identificación; motivo que genera la evaluación; registros sobre los rasgos físicos más significativos del niño o la niña, que muestren el tipo de alimentación que recibe, el cuidado que se tiene en su persona, la atención que recibe de sus padres, la presencia de algún síndrome, etc.; la conducta del alumno durante la evaluación incluyendo la actitud y el rendimiento en distintos contextos; antecedentes del desarrollo que resultan relevantes en relación a la situación que vive el alumno y su situación actual determinando las necesidades educativas especiales considerando el nivel de competencia curricular y su estilo de aprendizaje predominante.

Finalmente, algunas recomendaciones a considerar al momento de realizar la evaluación psicopedagógica son las siguientes:

- Orientar la evaluación con una perspectiva más claramente pedagógica y no exclusivamente clínica, y con base en el trabajo conjunto entre el especialista, el maestro regular y los padres de familia.
- Privilegiar la observación directa del desempeño cotidiano del alumno en el aula y en otras actividades llevadas a cabo fuera de ellas y así enfatizar el carácter educativo del proceso evaluativo.
- Considerar la posibilidad de emplear instrumentos psicométricos que aporten información útil y oportuna.

72117884

- Cuidar el tipo de información y la manera en que se va a comunicar, de tal forma que cualquier persona pueda entender la explicación que se ofrezca sobre la situación del niño y las pautas de trabajo pedagógico a seguir. Una buena comunicación entre los especialistas, el maestro de grupo y los padres es imprescindible para tener éxito con el programa de trabajo que se proponga.

### **2.2.1.2 La toma de decisiones sobre las adecuaciones curriculares**

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica del alumno, ya se tiene un conocimiento profundo de sus características y necesidades educativas por lo que es posible y necesario definir los aspectos que deberán privilegiarse al momento de organizar el trabajo en el aula. Es imprescindible pensar en las estrategias básicas que organizarán dicho trabajo, por lo que es importante considerar diferentes criterios para la toma de decisiones y orientación del proceso educativo. Algunos criterios para determinar las adecuaciones curriculares son los siguientes (Puigdemívil, 1996):

- **Compensación:** Dar prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como son los auxiliares auditivos en un sordo o el sistema braille en un ciego.
- **Autonomía y Funcionalidad:** Destacar el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas. Este criterio cobra especial relevancia en el caso de alumnos con discapacidad intelectual, dadas sus

- Cuidar el tipo de información y la manera en que se va a comunicar, de tal forma que cualquier persona pueda entender la explicación que se ofrezca sobre la situación del niño y las pautas de trabajo pedagógico a seguir. Una buena comunicación entre los especialistas, el maestro de grupo y los padres es imprescindible para tener éxito con el programa de trabajo que se proponga.

### **2.2.1.2 La toma de decisiones sobre las adecuaciones curriculares**

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica del alumno, ya se tiene un conocimiento profundo de sus características y necesidades educativas por lo que es posible y necesario definir los aspectos que deberán privilegiarse al momento de organizar el trabajo en el aula. Es imprescindible pensar en las estrategias básicas que organizarán dicho trabajo, por lo que es importante considerar diferentes criterios para la toma de decisiones y orientación del proceso educativo. Algunos criterios para determinar las adecuaciones curriculares son los siguientes (Puigdemívol, 1996):

- **Compensación:** Dar prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como son los auxiliares auditivos en un sordo o el sistema braille en un ciego.
- **Autonomía y Funcionalidad:** Destacar el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas. Este criterio cobra especial relevancia en el caso de alumnos con discapacidad intelectual, dadas sus

- características y la necesidad de ponderar su autonomía e independencia personal.
- Probabilidad de Adquisición: Decisión sobre el tipo de aprendizajes que estén al alcance de los alumnos que le permitan consolidar sus avances y estimular su interés en el trabajo escolar. También es un criterio de gran peso en el caso de la toma de decisiones sobre adecuaciones para alumnos con NEE asociadas a discapacidad intelectual, debido a que sus limitaciones intelectuales y adaptativas condicionan la posibilidad de adquirir ciertos conocimientos o habilidades, principalmente aquellas con altos niveles de abstracción.
  - Sociabilidad: Privilegiar aprendizajes que propicien las habilidades sociales y de interacción con el grupo, a fin de mejorar sus posibilidades de adaptación al contexto social de pertenencia.
  - Significación: Selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno, con base en sus posibilidades de adquisición y por tanto su pertinencia a la persona y su contexto.
  - Variabilidad: Actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, son estrategias metodológicas que el maestro aplique para ofrecer suficientes alternativas al alumno.
  - Preferencias Personales: Potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno.

- Adecuación a la edad cronológica: Sus intereses y preferencias responden la mayoría de las veces a su edad real. Valorar las NEE para evitar desfases que conduzcan a la infantilización en su nivel de aprendizaje. Es necesario considerar que un alumno con discapacidad intelectual, si bien tiene un coeficiente por debajo de lo esperado a su edad cronológica, no lo hace un niño permanente.
- Transferencia: Conectar el aprendizaje con las situaciones cotidianas.
- Ampliación de ámbitos: Ampliar hábitos habituales de acción, enriqueciendo sus experiencias que le den posibilidad de construir nuevos significados y comprender mejor el mundo que le rodea.

Una vez realizada la evaluación, se determinan las necesidades educativas especiales y se consideran los criterios para la toma de decisiones, se está en posibilidad de elaborar la propuesta curricular adaptada.

### **2.2.2 Propuesta curricular adaptada.**

La propuesta curricular adaptada es la herramienta en la que se especifican los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta NEE para lograr su participación y aprendizaje, en ella se especifican los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se ofrecen para que el alumno logre los propósitos educativos (SEP, 2006).

En la propuesta curricular adaptada pueden plasmarse adecuaciones curriculares básicamente de dos tipos: Adecuaciones de acceso al currículo y adecuaciones en los elementos del currículo. Con estos dos tipos de adecuaciones se pretende lograr que los alumnos con NEE alcancen los propósitos generales de su grupo, tomando en cuenta sus posibilidades (SEP, 2000).

Las adecuaciones de acceso son las modificaciones en los espacios en instalaciones o la provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo común, o en su caso, el currículo adaptado, es decir, su propuesta curricular (García et. al., 2000 p. 162).

Estas adecuaciones se encaminan a lograr que se den las condiciones físicas, como sonoridad, iluminación y accesibilidad, dentro de la escuela y sus instalaciones, para que los alumnos con NEE puedan utilizarlos de la manera más autónoma posible. Asimismo, permiten que los alumnos con NEE puedan interactuar y comunicarse con las personas de la escuela: maestros, alumnos, personal de apoyo.

De acuerdo a García et. al. (2000), las adecuaciones de acceso son muy importantes, debido a que hay alumnos con NEE que solo requieren modificar las condiciones de acceso al currículo, para acceder al mismo, sin necesitar modificar los contenidos o propósitos; por otra parte, los alumnos con NEE que

requieren adecuaciones en los contenidos o propósitos, por lo general necesitan también adecuaciones de acceso para poder acceder al currículo adaptado. Si no se toman en cuenta las adecuaciones de acceso, la propuesta curricular puede fracasar.

Algunos ejemplos de adecuaciones de acceso son los siguientes:

- Las relacionadas a modificaciones en instalaciones de la escuela, como: colocación de rampas, barandales, señales en Braille, etc. Estas permitirán que los alumnos con NEE se desplacen de manera más libre y segura por la institución.
- Las relacionadas con cambios dentro del aula, en este caso las modificaciones pueden ser: la forma de distribuir los muebles o materiales o elegir el aula más accesible. Con estas adecuaciones se pretende que los alumnos con NEE puedan participar y ser más activos en las actividades.
- Las relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno. Por ejemplo: mobiliario especial para alumnos con discapacidad motora, o materiales para alumnos con discapacidad visual o auditiva, entre otros.

Por otra parte, las adecuaciones a los elementos del currículo son "el conjunto de modificaciones que se realizan en las actividades, la metodología, los criterios y procedimientos de evaluación, los contenidos y los propósitos para así atender a las diferencias individuales de los alumnos" (García et. al. 2000 p. 164). Con estas adecuaciones se pretende lograr mayor participación de

los alumnos con NEE en el currículo común y conseguir que accedan, por medio de una currícula adaptada, a los propósitos de su nivel educativo.

Entre las adecuaciones a los elementos del currículo, García et. al. (2000) menciona las siguientes:

**Adecuaciones en la metodología:** Se refiere a la utilización de técnicas, métodos y materiales didácticos diferenciados, para atender las NEE de algunos alumnos. Algunos ejemplos son: en los agrupamientos, en el material educativo, en el espacio donde se trabajará, en la distribución del tiempo.

**Adecuaciones en la Evaluación:** Las adecuaciones que se realizan en la evaluación toman en cuenta los ajustes realizados en otros elementos como la metodología. Pueden consistir en:

- Utilización de un criterio o forma de evaluar diferente.
- Hacer uso de diferentes técnicas e instrumentos, de manera que sean congruentes con lo que se va a evaluar.
- Consideración del momento de la evaluación, considerando las características de los alumnos.

**Adecuaciones en los Contenidos de la Enseñanza:** En este tipo de adecuaciones se realizan modificaciones en los planes y programas de estudio. Algunos ejemplos son:

- Modificar contenidos con la finalidad de hacerlos accesibles a los alumnos con NEE, tomando en cuenta las características de los alumnos.
- Introducir contenidos que refuercen los temas programados, sobre todo en el caso de alumnos con sobredotación.
- Eliminar contenidos que no puedan adquirir los alumnos con NEE o sustituirlo por otro que sea más apropiado a las características del alumno con NEE.

Adecuaciones a los propósitos: En este caso el maestro debe considerar las capacidades de sus alumnos, sobre todo los que tienen NEE, para lograr los propósitos de los programas de estudio. El maestro debe tomar en cuenta algunos criterios como los siguientes:

- Dar prioridad a los propósitos tomando en cuenta las características de los alumnos.
- Hacer modificaciones en los propósitos ya establecidos dependiendo de los requerimientos de los alumnos.
- Introducir propósitos que concuerden con las características reales de los alumnos.

Es conveniente, ir de las adecuaciones más sencillas a las más complejas, dependiendo de las necesidades educativas especiales. En muchas ocasiones basta realizar las adecuaciones de acceso para que el niño o la niña logren aprendizajes muy cercanos a los de sus compañeros. Con respecto a las

adecuaciones de los elementos del currículo, conviene primero intentar ajustes en la metodología de trabajo y en las formas de evaluar; cuando los resultados son poco satisfactorios, procede realizar adecuaciones en los contenidos y, en última instancia, en los propósitos de cada grado.

### **2.2.3 La evaluación de las adecuaciones curriculares**

La trascendencia de una adecuación curricular implica tomar en cuenta no solo el resultado final del esfuerzo del alumno en función de un propósito, sino de manera fundamental el desarrollo del proceso implicado, de acuerdo con los avances y dificultades identificadas al realizar las tareas propuestas. En el caso de las adecuaciones curriculares la evaluación debe posibilitar, un análisis sobre la pertinencia de la adecuación o serie de adecuaciones, tomando en cuenta el esfuerzo y el avance del alumno, el resultado obtenido, la funcionalidad de la estrategia y de los recursos empleados, así como la eficacia de la intervención docente.

La evaluación de las adecuaciones curriculares debe servir fundamentalmente para mejorar las estrategias empleadas y las formas de intervención, con el objeto de satisfacer las NEE del niño integrado (García et. al., 2000). Las adecuaciones curriculares deben contar con criterios y procedimientos para evaluar la propia propuesta curricular y la evaluación del alumno con NEE.

Estos dos aspectos, conjuntamente deberán orientar la toma de decisiones que, especialmente al final del ciclo escolar, se tendrán que adoptar en relación con el aumento o disminución del apoyo que el alumno recibe, con la

promoción del alumno, e inclusive con la posibilidad de que el alumnos sea ubicado en un contexto diferente a la escuela regular, esto último, en caso de que la escuela fracase al ofrecer al alumno los apoyos que requiere.

### **2.3 La propuesta curricular adaptada para alumnos con discapacidad intelectual.**

En los últimos tiempos se ha producido un cambio en la visión conceptual con respecto a los alumnos con NEE asociadas a discapacidad intelectual y respecto a la naturaleza de estas necesidades. Las NEE que presentan los alumnos con deficiencia intelectual se relacionan con los siguientes aspectos, de acuerdo a Sánchez, Botías e Higuera (2001):

- Desarrollo Cognitivo: Enriquecimiento de los procesos de atención, percepción, memoria, elaboración de conceptos.
- Desarrollo Afectivo: Mejora del concepto positivo de sí mismo, motivación y autoestima.
- Aprendizaje: Desarrollo de la capacidad de aplicar los aprendizajes a los contextos significativos en los que se desenvuelve.
- Ayuda y mediación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con base en la naturaleza de las NEE, el docente debe elaborar y desarrollar una propuesta curricular adaptada. No obstante las diferencias individuales, es posible establecer algunos parámetros sobre las adecuaciones curriculares requeridas para alumnos con este tipo de necesidad educativa especial (p. 125).

### 2.3.1 Adecuaciones curriculares para alumnos con discapacidad intelectual.

Para Sánchez et. al. (2001), los alumnos con NEE asociadas a discapacidad intelectual requieren adecuaciones de acceso relacionadas con los siguientes rubros:

Recursos personales: Apoyo de especialistas, del equipo docente y de la familia. Asimismo, de sus propios compañeros a partir del aprendizaje entre iguales.

Recursos materiales: Espacio (ubicación física en el aula), recursos didácticos (material didáctico específico que propicie la entrada de información por diversos canales), tiempo (equilibrio de trabajo individual y de grupo y apoyos fuera del horario escolar).

Para Garrido (2002), las adecuaciones de los recursos materiales y didácticos deben hacerse a partir de los recursos existentes en el aula y de uso para todos los alumnos de la misma, y establece las siguientes recomendaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares dirigidas a alumnos con NEE asociadas a discapacidad intelectual:

a) Las estrategias didácticas que facilitan el aprendizaje cooperativo, constructivo y operatorio, son facilitadoras del aprendizaje de los alumnos con NEE en general y de su integración. Los materiales deben guardar coherencia con la metodología, se primará el uso de objetos y materiales reales, fácilmente manipulativos y ligados a la realidad más cercana del alumno.

b) Potenciación de todos los canales sensoriales funcionales: La información debe llegar a estos alumnos por distintos canales y resaltando los estímulos más relevantes. Se debe preferir materiales y recursos que combinen estímulos táctiles (formas diversas), auditivos y visuales (colores diferentes y atractivos) de forma combinada.

c) Para facilitar la atención y la motivación, es preciso la potenciación de materiales atractivos, vistosos, agradables a los intereses de los alumnos.

En estos alumnos los procesos cognitivos se desarrollan de forma más lenta e irregular. Algunos principios y normas que pueden dirigir de forma más eficaz nuestra acción educativa las menciona Garrido (2002):

1. La individualización es norma indispensable para la educación de estos alumnos. Si la individualización es premisa fundamental en la educación general, en este caso se convierte en el único medio que posibilita cualquier acción de mejora.
2. Esta individualización ha de extenderse a todas las actuaciones educativas, comenzando por la Evaluación Inicial: Conocer y describir las competencias del niño, la asimilación de requisitos previos, las habilidades requeridas por el alumno en el medio en que se mueve, las conductas conflictivas que presenta, las estrategias metodológicas a utilizar, los elementos de motivación de mayor fuerza para el alumno.
3. Las adaptaciones curriculares para estos alumnos deberán centrarse más en la enseñanza-aprendizaje de procesos y actitudes que en asimilar principios y conceptos.

4. Programación de variadas y abundantes actividades, ya que el deficiente mental únicamente aprende haciendo. Estos niños aprenden acciones, conductas, procedimientos que una vez aprendidos, les resulta fácilmente mantenerlos. La variedad de actividades exige a su vez, abundancia de material didáctico.
5. Globalizar es un proceso básico para estos alumnos a los que les resulta difícil la generalización. Globalizar a partir de las actividades mismas suele ser un buen procedimiento para subsanar esta limitación procesual.
6. El hecho de que el retraso o limitación de estos alumnos para los procesos intelectuales pueda parangonarse a los que realizan otros niños de edades inferiores, no supone que debemos tratarlos como si fueran de menor edad. Hay que tener presente que para otras áreas del desarrollo (orgánico, sexual, emocional, afectivo, motivacional, social), se acomodan más bien a su edad cronológica.

Con respecto a las adaptaciones en estrategias didácticas, se presentan las siguientes:

- Acudir a estrategias derivadas de la modificación de conducta. A mayor nivel de deficiencia más necesario será acudir a estas estrategias de aprendizaje.
- Emplear estrategias derivadas de la teoría de la "modificabilidad cognoscitiva", la mejora de estrategias de aprendizaje, se podrían realizar ejercicios propuestos en diferentes programas de desarrollo intelectual y los que se derivan de la observación de las estrategias

que utilizan los niños en su aprendizaje hacerles aprender otras que mejoren sus posibilidades.

### **2.3.2 Adecuaciones en la metodología para alumnos con discapacidad intelectual: El Método Philadelphia.**

En la presente investigación se presenta la propuesta curricular adaptada basada en el Método Philadelphia como un apoyo para favorecer las competencias establecidas en el PEP 2004, específicamente en el Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación.

El Dr. Glenn Doman fundó en 1955 en Philadelphia, PA, USA, lo que hoy se conoce como "Los Institutos para el Logro del Potencial Humano". Ha sido autor de numerosos libros sobre el desarrollo infantil y creador de la propuesta de estimulación temprana más vanguardista. Es reconocido mundialmente por sus programas tanto para el desarrollo de niños sanos, como para el tratamiento de niños con lesión cerebral.

La meta de estos Institutos es el elevar significativamente las habilidades intelectuales, físicas y sociales de todos los niños. Los Institutos aceptan niños con lesión cerebral, sin importar la severidad, y les ayuda a avanzar en estas áreas en toda la magnitud que el conocimiento del personal, las aspiraciones de los padres y la lesión del niño lo permita. La meta para niños sanos es que alcancen la excelencia intelectual, física y social.

La filosofía de los Institutos se basa en reconocer que los padres son los maestros más importantes que sus niños puedan tener. Cuando los padres saben cómo crece el cerebro y por qué crece de la manera que lo hace, se convierten en los mejores maestros que sus niños puedan tener. La mayoría de los niños registrados en los programas de Los Institutos logran uno de estos objetivos. Muchos logran dos de estos objetivos. Algunos niños logran todos estos objetivos. Algunos niños no logran ninguno de estos objetivos. Entre estos logros se encuentran (Doman, 2000 a):

- Los niños con problemas de movilidad quienes pueden ahora arrastrarse, gatear, caminar o correr por vez primera.
- Los niños con problemas sensoriales o problemas de aprendizaje quienes pueden ahora ver, oír, hablar, leer o escribir por primera vez.
- Los niños quienes están listos para reunirse con sus compañeros sanos.

El perfil del desarrollo neurológico mide el desarrollo de los estratos cerebrales, es decir, señala las funciones propias de la médula espinal, el tronco cerebral, el cerebro medio y la corteza cerebral. De este modo, es posible trabajar de forma sistemática y ordenada y conocer los objetivos del niño en cada una de las áreas evolutivas a partir del nivel alcanzado. Además, diferencia las áreas y funciones sensoriales de las de carácter motor, ya que las primeras son vías aferentes (recorridas por el estímulo para llevar información al cerebro) y las segundas son eferentes, es decir, salen del cerebro para dar la orden de movimiento al cuerpo (Doman, 2000a).

Según este perfil, las áreas motoras son la movilidad, el lenguaje y la destreza manual. La movilidad es la clave o el motor del desarrollo de la inteligencia en todas sus expresiones, e incide de manera determinante en las demás áreas, al igual que ocurrió en la evolución de las especies hacia estructuras y funciones cerebrales más y más complejas y perfeccionadas. Además del área motora, tiene sus propios métodos de enseñanza de la lectura (global), del cálculo, y de otras áreas. Así, dice Doman (2000 a), casi todos sus aprendizajes se desarrollan por el método de los bits de inteligencia (como en los ordenadores o computadores, el bit de inteligencia es la máxima cantidad de información que puede ser procesada a la vez en un segundo).

El aprendizaje por medio de bits procede del método de Doman, también llamado Método Philadelphia. El método Doman abarca todas las áreas del desarrollo, y el sistema de bits es sólo una parte. El método de enseñanza consiste en pasar 10 bits seguidos, mostrando cada bit al niño durante un segundo a la vez que se le da en voz alta la información correspondiente al bit. En cuanto a los bits, los hay de números, de animales, de comidas, etc. Hay que llevar un orden muy estricto y enseñarlos varias veces al día. Según Doman (2000 b), el grado de perfección que se logre depende en gran medida de que esas funciones básicas se consigan cuanto antes, cuando mayor es la plasticidad cerebral.

Las palabras, los números, las láminas de animales, etc., son enseñadas a los niños en grupos de 10, varias veces al día (3 o 4 veces) y cada lámina se le muestra durante un segundo. El niño al final acaba reconociendo la lámina, ya sea un dibujo, una palabra, un cuadro o un conjunto de puntos.

Dicha metodología se ha utilizado para desarrollar habilidades en niños con daño cerebral y específicamente en el lenguaje, de ahí el interés por probar su efectividad en el contexto educativo regular con un menor con síndrome de Down.

UNIVERSIDAD DE  
CANTABRIA

### CAPÍTULO III

#### METODOLOGÍA

Como se mencionó anteriormente la Integración Educativa es una política del Sistema Educativo Nacional, de ahí la necesidad de integrar a todas las personas con o sin discapacidad al proceso educativo. Una de las discapacidades de mayor prevalencia es la intelectual, lo que implica un reto para el docente que integra a estos alumnos en el aula, para lograr que accedan al currículo básico.

Por esto, es importante que el maestro realice una evaluación diagnóstica que identifique las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad intelectual, con relación a los propósitos educativos y, con base en ello, aplique las adecuaciones curriculares requeridas para adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a lo establecido en los planes y programas de estudio, como es el Programa de Educación Preescolar 2004.

El síndrome de Down es una de las causas de discapacidad intelectual que con más frecuencia encontramos en las aulas de la escuela regular, tal es el caso del Cendi del Gobierno del Estado, donde se tiene un alumno con este síndrome, integrado en el tercer grado de preescolar. De ahí que la presente investigación surgió ante la necesidad de indagar de qué manera es posible favorecer el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en este alumno y más concretamente, se plantea el problema de conocer el efecto de la

implementación del Método Philadelphia en el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en un alumno con síndrome de Down.

### 3.1 Tipo de investigación

La presente es una investigación de corte cualitativo, que estudia los contextos estructurales y situacionales. Trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, sus sistemas de relaciones, su estructura dinámica. De acuerdo a Fernández y Díaz (2002), la investigación cualitativa tiene las siguientes características:

- Centrada en la fenomenología y comprensión. En este caso, la investigación se enfocó en comprender el proceso de desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación de un alumno con síndrome de Down.
- Observación naturista sin control. La investigación se desarrolló en un aula de preescolar, sin manipular ni controlar ninguna variable.
- Subjetiva. En este estudio, sin llegar al sesgo, es indudable la influencia de la percepción del docente investigador.
- Inferencias de sus datos. Los datos obtenidos fueron con base en lo observado para inferir la forma en que el alumno en estudio desarrolla sus competencias de lecto-escritura.
- Exploratoria, inductiva y descriptiva. La investigación es un caso de estudio, donde se exploró y describió el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en un alumno con síndrome de Down.

- Orientada al proceso. El principal objetivo del estudio de este caso, fue analizar y comprender el proceso de desarrollo de competencias en el alumno investigado, más allá del resultado final.
- Datos ricos y profundos. Se buscó profundizar en el caso estudiado, en el proceso desarrollado, enriqueciendo los resultados con cada una de las observaciones del docente investigador.
- No generalizable. Los resultados no se pretenden generalizar, ya que trata de un estudio en específico.
- Holista. Se busca la comprensión global del caso estudiado, a partir del análisis de las competencias específicas incluidas en el campo formativo de lenguaje y comunicación.
- Realidad dinámica. Al ser la investigación realizada en un contexto áulico, sale a flote su carácter dinámico y en constante movilidad.

En resumen, esta investigación es cualitativa porque se centró en una persona (alumno con síndrome de Down), que fue observada en su entorno natural (contexto áulico), sin alterar o modificar su entorno.

Específicamente, la investigación se basó en un Estudio de Caso. En este sentido, Stake afirma que "El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (1999, p. 11).

Considerando que el lenguaje es el medio de comunicación más evolucionado para que el niño interactúe en la sociedad, en este caso se buscó estudiar la forma particular en que un niño con síndrome de Down que asiste a 3er. grado de preescolar en el Cendi del Gobierno del Estado, desarrolló sus competencias de lenguaje y comunicación.

De manera particular, se pretendió analizar el efecto de la implementación del Método Philadelphia en el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en el alumno con discapacidad intelectual asociada a síndrome de Down que integra el caso en estudio. En este sentido, se parte del supuesto de que el Método Philadelphia favorece el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación en un niño con síndrome de Down que asiste a tercer grado de preescolar.

El estudio de casos se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos. Stake (1999) identifica tres modalidades de estudio: casos intrínsecos, instrumentales y colectivos. El caso presente entra en el rango de los intrínsecos, los cuales representan a otros casos o pueden ilustrar un rasgo o problema particular. El objetivo no es comprender un constructo abstracto o fenómenos generales, ni la creación o elaboración de teoría, sino que tiene un interés intrínseco en relación a un niño en concreto, un caso clínico o curricular.

En este trabajo, el niño con síndrome de Down constituye un caso particular, del cual se requirió conocer cómo se desarrollaron sus competencias de

lenguaje y comunicación a partir de la implementación del Método Philadelphia. No es objetivo de este estudio, generalizar los hallazgos a otros casos, sino sólo comprender éste de manera específica.

### 3.2 El caso en estudio

Esta investigación se realizó en un Cendi del Gobierno del Estado de Sonora. La infraestructura de este centro, consta de 2 plantas; en la planta baja se encuentra El Filtro, Oficinas Administrativas (Secretaría, Enfermería, Área de Trabajo Social, Área de Pedagogía, Área de Psicología, Dirección y Sala de Juntas), la sala de Lactantes A-B, Lactantes B-C, Maternal A, Maternal B, Preescolar 1-A, Preescolar 1-B, Preescolar 2-A, Preescolar 3-A, Preescolar 3-B. Sobre el pasillo se encuentran los baños de niñas y niños, cada uno con 4 sanitarios y lavamanos, el comedor con capacidad de 120 niños, patio y auditorio. En la planta alta se encuentra la bodega de material pedagógico e higiénico, la sala de música, biblioteca y sala de inglés, la sala de Preescolar 2-B, 8 salones de Estancia y la Dirección de Estancia. Cuenta con aire acondicionado en salas, pasillos, comedor, filtro y oficinas.

El Cendi tiene 5 años de funcionamiento y abre sus puertas a niños con NEE, lo que ha ayudado en gran medida a sensibilizar a los padres de familia y a los alumnos que ahí cursan su educación inicial y preescolar respecto a la integración educativa.

El estudio se llevó a cabo específicamente en el grupo de Preescolar 3-B, en el cual asisten 20 alumnos: 12 niños y 8 niñas, y es atendido por una educadora y

3 asistentes educativas. En el aula hay 8 mesas y 24 sillas para niños, 1 mesa de escritorio, 2 sillas para adultos, 2 libreros, 3 repisas para material didáctico, 1 repisa para los vasos, 1 pizarrón y 1 corcho.

La edad de los alumnos fluctúa entre los 5 y 6 años de edad. En el grupo se encuentra integrado Luis, el niño estudiado, el cual presenta necesidades educativas especiales con discapacidad intelectual asociada a síndrome de Down. Luis tiene 6 años e ingresó al Cendí desde que tenía 3 años con 6 meses, al grupo de primero de preescolar.

Luis es hijo único, su padre tiene 32 años y la mamá 38 años. El embarazo de la señora fue deseado y sin complicación alguna, pero a los 8 meses de gestación se le diagnosticó falta de líquido amniótico por lo cual se le realizó una cesárea. El bebé pesó al nacer 2, 500 kg., y midió 48 cm.

Al nacer se les informó a los padres que su hijo tenía síndrome de Down, la noticia fue tomada con tranquilidad pero a la vez con mucho temor porque como afirmaron los padres en la entrevista, no sabían cómo actuar ante tal situación. Asimismo informaron que en la familia materna hay descendientes con otros tipos de discapacidad.

Luis fue diagnosticado a los 3 meses de nacido con litro-leucemia, por lo que pasó sus primeros tres años prácticamente hospitalizado pues le fueron practicadas varias cirugías. Llevó un tratamiento farmacológico que produjo efectos colaterales como la caída prematura de los dientes (actualmente tiene

coronas). A los 3 años de edad, fue intervenido quirúrgicamente por Orquidopexia Bilateral<sup>1</sup>

En cuanto a su desarrollo postnatal, se observó un retraso moderado, fijó la mirada a los 4 meses, a los 6 meses empezó a rodar sobre su propio cuerpo, a partir del año agarraba objetos con sus manos y los pasaba a la otra, levantó su cabeza. Dio sus primeros pasos aproximadamente al año 3 meses y a los 2 años logró la marcha acelerada.

El niño atendía cuando se le llamaba por su nombre y seguía instrucciones sencillas, su vocabulario constaba de palabras sueltas y era poco entendible, se le dificultaba hilar las palabras, tarareaba canciones repitiendo la última sílaba; su motricidad fina se basaba en garabateo descontrolado: los primeros trazos aparentemente no tenían sentido y el niño parecía no darse cuenta de qué podría hacer con ellos, variaban en longitud y dirección, a menudo miraba hacia otro lado mientras hacía estos trazos y continuaba garabateando. El niño empleaba diversos métodos para sostener el lápiz, podía mantenerlo con la punta hacia el papel, de lado, sujetarse con el puño entre los dedos cerrados. No era capaz de emplear todavía los dedos o la muñeca para controlar el elemento que se dibujaba.

Al iniciar la investigación el niño no controlaba esfínteres, era muy sociable y se adaptaba con facilidad al grupo, se juntaba mucho con las niñas, le gustaba hacer deporte, tenía mucha flexibilidad, seguía instrucciones a la hora de

<sup>1</sup> Orquidopexia Bilateral: Fijación del testículo no descendido en el escroto. Diccionario Médico. Dorlan. MC Graw Hill. 26ª Edición. 2003 y 2005.

realizar actividades deportivas, recreativas y pedagógicas; bailaba, tenía muy buen apetito. Era ansioso y constantemente se mordía a sí mismo, o jalaba el cabello de sus compañeros y maestras, aventaba material sin importar si golpeaba a alguien, le gustaba abrir la puerta del salón y correr por la escuela, escuchaba cuando se le llamaba la atención y pedía disculpas, identificaba a sus compañeros y maestras, rezongaba cuando las cosas no le salían como él quería, le temía a las personas que se ponen cubre bocas, guantes, máscaras.

Las actividades vespertinas en casa eran comer, ver la T.V., bañarse y dormir, por lo cual se recomendó a los padres de Luis que promovieran actividades extraescolares, que lo llevarán a parques y otras salidas recreativas ya que su energía era mucha y en la escuela mostraba mucha ansiedad.

Específicamente en cuanto a las competencias de lenguaje y comunicación, y de acuerdo a la evaluación inicial realizada a Luis, se detecta que expresa sus sentimientos y emociones a través de sus gestos y verbalmente utilizando sílabas: expresa sus preferencias por algún juego o canción; escucha la narración de anécdotas y cuentos atentamente; explora revistas, cuentos, periódicos, libros; rezonga cuando no le salen las cosas como él quiere; el niño sabe cuando comete un error y al llamarle la atención escucha y dice que no lo volverá hacer; dentro de su vocabulario pronuncia palabras como maestra, papa, dulces, agua, no, si, etc.; participa en las actividades y pasa al frente a exponer; platica con sus compañeros.

Asimismo, se observó que al niño le falta desarrollar algunas competencias relacionadas con el lenguaje y comunicación como es el proporcionar información de datos personales (nombre, edad), dialogar para resolver algún conflicto, compartir información a través de diversas formas de expresión, entablar una conversación con otros niños por un tiempo determinado, realizar preguntas de lo que desea conocer, contar cuentos, distinguir entre una historia real y fantasía, expresar gráficamente las ideas que quiere comunicar.

### **3.3. Técnicas e Instrumentos**

La presente investigación se basa en la triangulación de los siguientes instrumentos: Observación Participante, Registro Anecdótico y Videograbación.

La Observación Participante según establecen Colas y Buendía:

Implica la interacción entre el investigador y grupos sociales. Su objetivo es recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y situaciones específicas por las que pasa el grupo. Se fundamenta en la idea de que la convivencia personal del investigador con el grupo o institución que se investiga, que se traduce en el acceso a todas las actividades del grupo, hace más fácil comprender las actuaciones de los sujetos, sus experiencias y procesos mentales (1998, pp. 268-269)

Asimismo, Rojas Soriano (2006) afirma que la observación participante "(...) permite adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos realizan; conocer más de cerca las expectativas de la gente; sus actitudes y conductas ante determinados estímulos; las situaciones que lo llevan actuar de uno u otro modo, la manera de resolver los problemas familiares o de la comunidad" (p. 208).

En esta investigación la observación participante se realizó al observar dentro del grupo al niño con síndrome de Down, para registrar el comportamiento que manifestaba al aplicarse el Método Philadelphia y verificar si se desarrollaron las competencias establecidas en el campo formativo de lenguaje y comunicación. El investigador (docente de la sala de Preescolar 3 B), observó directamente al niño en estudio adentrando en el ambiente sin alterar el escenario, conocer e investigar acerca de su contexto familiar, sus actitudes y las conductas ante una situación.

En este sentido, Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), establecen que la observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión de los fenómenos en profundidad. En este caso, al ser investigadora la educadora responsable del grupo donde asiste el alumno en estudio, se hace evidente su participación e implicación.

Para apoyar la observación participante, se utilizó un registro anecdótico que de acuerdo a Colas y Buendía "permite recoger observaciones que de no

registrarse con este procedimiento pasarían desapercibidas o se deformarían en el recuerdo por descontextualización u olvido" (1998, p. 180). El registro permitió anotar los aspectos más importantes durante la observación de las sesiones de trabajo con Luis, tomando en cuenta la reacción del niño ante las actividades didácticas propuestas, registrando de manera inmediata las observaciones para que éstas no se dejarán de lado (anexo 1).

Del Rincón et. al., definen a los registros anecdóticos como "sistemas restringidos en los que se anotan segmentos específicos de la realidad, definidos previamente y guiados por un marco teórico, con el fin de recoger una conducta relevante o incidentes que se relacionan con un área o tópico de interés" (1995, p.180). En este caso, los segmentos estaban acotados por las sesiones de trabajo con el Método Philadelphia, anotando las conductas que el alumno en estudio presentaba, específicamente relacionadas con sus competencias de lenguaje y comunicación.

También se hizo uso del análisis de documentos, con base en los resultados obtenidos en la evaluación de las competencias del alumno, que en este caso se realizó con el apoyo de perfiles o lista de cotejo. Del Rincón et. al., definen este instrumento como "(...) un listado de operaciones o secuencia de acción, que el investigador utiliza para registrar su presencia o ausencia como resultado de una atenta observación" (1995, p. 182). Específicamente en esta investigación, con base en la lista de cotejo, se registró la presencia o ausencia de las competencias de lenguaje y comunicación evaluadas (anexo 2).

Por último, y con el fin de obtener la triangulación correspondiente, se utilizó la técnica de las grabaciones en video. Según lo establecen Del Rincón et. al. (1995), el video se ha convertido en una herramienta indispensable para quienes realizan estudios observacionales en entornos naturales. Los usos del video para investigación educativa son ilimitados. Cualquier situación o acción educativa se puede registrar y se puede recuperar para su análisis e interpretación posterior. Permite a los docentes investigadores registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales. En este trabajo se realizaron tres sesiones de videograbación durante el curso, para observar los cambios y avances obtenidos en el trayecto del caso en estudio.

#### **3.4. Procedimiento Metodológico**

Para describir el procedimiento metodológico de este estudio de caso, se basó en las etapas del mismo, con base en la implementación del programa adaptado que se diseñó, apoyado en el Método Philadelphia.

- **Antes de la implementación del programa:** Antes de implementar el programa de intervención, se realizó la evaluación inicial o diagnóstica al alumno en estudio, para detectar las competencias con las que contaba al ingreso del ciclo; dicha evaluación se realizó con base en las competencias establecidas en el PEP 2004, registrando los resultados en un listado de cotejo, clasificándolas en competencias no logradas, en proceso y logradas (anexo 2).

Basado en estos resultados se diseñó una propuesta curricular adaptada tomando como referencia el *Método Philadelphia*, con el propósito de estimular y desarrollar las competencias establecidas en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), específicamente en el campo formativo de lenguaje y comunicación.

- **Durante la implementación del programa:** Durante la aplicación de la propuesta curricular adaptada basada en el Método Philadelphia, se fueron registrando los acontecimientos más relevantes y significativos observados en el desarrollo de las competencias del alumno, avances, obstáculos y/o limitaciones. Para esto, se utilizó el registro anecdótico ya descrito e incluido en el anexo 1. Asimismo, para apoyar la observación de este proceso, se realizaron sesiones de videograbación de las interacciones de alumno y docente durante la aplicación de la propuesta de intervención.
- **Después de la implementación del programa:** Al final del ciclo escolar se realizó la evaluación final basada en el listado de cotejo (anexo 2), registrando los resultados obtenidos en el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación a partir de la implementación de la propuesta curricular adaptada basada en el Programa de Educación Preescolar 2004 y con apoyo del Método Philadelphia.

Por otra parte, una vez concluida la etapa de implementación del programa, y la aplicación de los instrumentos correspondientes, se procedió a realizar el análisis de la información obtenida, para lo cual, se hizo uso de la triangulación y la categorización. Flick define la triangulación como:

(...) un enfoque para fundamentar el conocimiento obtenido con los métodos cualitativos. Fundamentar no significa evaluar los resultados sino extender y completar las posibilidades de producción del conocimiento.... La triangulación es una estrategia para validar los resultados y procedimientos y una alternativa a la validación que incrementa el alcance, profundidad y consistencia en actividades metodológicas (2004, p. 244).

En la presente investigación la triangulación se llevó a cabo al cruzar los datos obtenidos de la aplicación de los 3 instrumentos: registro anecdótico, lista de cotejo y videograbación, con el fin de detectar las consistencias entre los resultados obtenidos, buscando así la validez y confiabilidad de la información.

La categorización, por su parte, facilita el proceso de análisis de la información, al clasificarla con base en criterios determinados. "La categorización hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico" (Rodríguez, en Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006, sp). Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etcétera.

Para procesar la información obtenida en la presente investigación, y considerando el propósito del estudio de caso, se utilizaron las siguientes categorías de análisis:

- 1) Evaluación Psicopedagógica: Cuando las dificultades son muy significativas como cuando están asociadas a alguna discapacidad, es probable que los ajustes generales que el maestro realiza no sean suficientes, por lo que requiere de apoyos más específicos. Para determinar estos apoyos es necesario realizar una evaluación mucho más centrada en el alumno, en sus características y en sus necesidades.
- 2) Propuesta Curricular Adaptada (PCA): Se diseñó una propuesta curricular adaptada basada en el Método Philadelphia, el cual consiste en presentar estímulos visuales y auditivos para instigar la imitación de sonidos, palabras y así ampliar su vocabulario. En la PCA se incluyeron adecuaciones de acceso (modificaciones en el salón de clases, utilizar material visible y llamativo) y a los elementos del currículo (modificaciones en la metodología, propósitos, evaluación).
- 3) Evaluación de la PCA: En este apartado se deben tomar en cuenta los resultados obtenidos, respecto a la satisfacción de las NEE, la funcionalidad de las estrategias y de los recursos empleados así como la intervención del docente. En la evaluación final se logró que el niño desarrollara sus competencias de lenguaje principalmente en el área de expresión, comprensión, seguimiento de instrucciones, escritura en sus trazos.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación dirigida a conocer el efecto de la implementación del Método Philadelphia en el desarrollo de competencias de lecto-escritura en un alumno con síndrome de Down integrado en un Centro de Desarrollo Infantil del Gobierno del Estado.

La información se obtuvo a través de la observación participante y los datos se recopilaron mediante un registro anecdótico (R.A.) y la videograbación inicial (V.G.I.), media (V.G.M.) y final (V.G.F.), así como el análisis de documentos, específicamente de listado de cotejo (LC) que contiene los resultados de la evaluación inicial y final realizada al alumno.

Para la presentación de resultados se utilizarán las categorías de análisis establecidas previamente, las cuales hacen referencia al proceso de atención a las NEE descrito en el marco teórico: Evaluación de las NEE en sus diferentes fases, la elaboración y la implementación de la propuesta curricular adaptada y la evaluación de los resultados de la misma.

#### **4.1. Evaluación de las necesidades educativas especiales**

Esta categoría alude a la importancia de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en particular para la identificación y determinación de las NEE, en este caso, de un alumno con discapacidad intelectual asociada a síndrome de Down que asiste a un grupo de preescolar regular, para contar con los insumos de las competencias que es necesario trabajar mediante una propuesta curricular adaptada.

Como se mencionó en el marco teórico, la evaluación de las necesidades educativas especiales sigue tres fases: La Detección inicial, el Análisis más Profundo y la Evaluación Psicopedagógica:

##### **4.1.1 Detección inicial**

La detección inicial se realizó con base en la evaluación de todo el grupo, que realiza el maestro, mediante la observación de las actividades grupales y los ajustes generales que percibe se requieren hacer en su metodología de trabajo. La evaluación de todo el grupo tiene un carácter global y se fundamenta en la apreciación de las características más relevantes de los alumnos del grupo en su conjunto.

En el caso de este estudio, la evaluación diagnóstica se realizó al inicio del ciclo escolar, en el mes de septiembre. Si bien la detección inicial fue inmediata dada la discapacidad del menor que se caracteriza por rasgos físicos evidentes, se hizo necesario complementar con la observación de su conducta en clase para tener mayor información del caso.

Este período de observación permitió observar algunos logros y dificultades del grupo y específicamente de Luis, incluyendo algunos obstáculos que podrían afectar el desarrollo de la investigación pero lo más importante, del proceso educativo del menor. Uno de estos obstáculos se refería a los problemas que Luis tenía para adaptarse al Cendi y al grupo:

R.A. 04/09/10: "Luis se sentía con confianza al trasladarse por el Cendi ya que ya conoce las instalaciones y al personal, yo ya había trabajado con el niño el ciclo anterior y ya conozco sobre su comportamiento, pero el resto de las maestras (Yoya, Ely y María) no habían estado con él, y en ocasiones se desesperaban y corrían tras de él, entonces él lo hacía con más fuerza y se burlaba"

R.A. 11/09/10: "Luis al acudir a los Honores a la Bandera, canta el Himno Nacional y observa la Bandera y hace el saludo, pero se distrae fácilmente con los juegos que hay en el patio y con los demás niños, le gusta participar pero su atención es descontrolada". "Se inicia entonando el Himno Nacional y realiza el saludo a la Bandera, repite las palabras que se dicen a la Bandera".

R.A. 11/09/10: "Los niños se molestan al trabajar con Luis porque les hace un rayonero, les desbarata lo que ellos han construido"

R.A. 09/10/10: "pero en un descuido se tomó parte de vinagre y al voltear las maestras empezó a rezongar y a rasparle la garganta por lo que se le tuvo que llevar de inmediato al doctor y pidió que lo lleváramos a la cocina por un vaso de agua fresca, para que se le quitará el trago amargo que le quedó en la garganta"

Asimismo, se detectó en Luis un nivel de competencia lingüística por debajo del resto del grupo, limitándose en su expresión, básicamente a la repetición de sonidos:

R.A.04/09/10: "Cuando le aburre el material que está utilizando lo lanza y solo lo recoge si se le pide o si se le canta, si uno le canta muy rápido lo hace rápido si le canta despacio él lo hace lentamente".

R.A. 11/09/10: "Se les presentó la Categoría de Comida (Frutas, verduras, harinas, pan, carnes, pescado, pastas, refresco, semillas, cereales), los niños se muestran interesados y quieren tocar constantemente las tarjetas, piden que nuevamente se les muestre los conceptos, Luis repite lo que escucha"

Sin embargo, no obstante a los problemas de conducta y de lenguaje de Luis, se percibió mayor participación en las actividades cuando éstas tenían estímulos que llamaran su atención:

R.A.04/09/10: "Una vez realizado el recorrido se les presentó a los niños láminas (bits) con palabras de color rojo con la categoría de Escuela (escuela, salón, amigos, cuaderno, lápiz, crayolas, resistol, trabajos, libros, maestra), Luis al escuchar el tono de voz y la dinámica se mostró asombrado y se volteaban a ver entre sí, algunos se reían y otros pedían que nuevamente se volvieran a repetir las palabras, pero la dinámica consiste en dejar al niño con la inquietud para en otra ocasión volvérsela a repetir, es por eso, que solo se hizo una vez"

R.A. 25/09/10: "Luis se mostró muy atento ya que el tema le pareció interesante, se les encargo traer de tarea una araña dentro de un recipiente de plástico viva o muerta, para su observación; al pasar al frente a exponerla no quiso cargarla, por lo que se le apoyó y les decía a los demás niños "Si", al tener el recipiente cerca no quería verlo porque le daba miedo y decía "Uy, Miedo, Bu," pero poco a poco se acercaba a la mesa de exposición a observar los diferentes tipos de arañas que había en la sala"

Algunas de las dificultades se fueron superando poco a poco ya que se sensibilizó al grupo sobre el trato que debían dar al niño y como lo podían apoyar así como también se trabajó con las asistentes educativas para ver estrategias de aprendizaje.

R.A. 19/09/10: "Durante la actividad pedagógica la maestra María trabajó con él ya que constantemente suele introducirse el material a la boca (resistol, fomy, papel), al trabajar en el equipo en la elaboración de una maqueta de un hábitat debían colocar arañas hechas por ellos utilizando plastilina, pero el resto del equipo se molestó porque Luis les destruía lo que ya habían hecho, las maestras hablamos con el equipo para que no culparan al niño y lo invitaran a trabajar con ellos, de igual forma se le dijo a Luis que no destruyera los objetos hechos por sus compañeros".

R.A. 25/09/10: "Luis en esta actividad se adaptó muy fácilmente al grupo y se integró más con las niñas que con los niños, en algunas actividades el niño se muestra muy participativo y sigue indicaciones, al momento de iniciar el recorrido se formó frente a la fila y cada vez que nos parábamos a conocer alguna área y al personal, él pasaba y saludaba"

De esta manera, con los ajustes metodológicos grupales, la conducta adaptativa de Luis fue mejorando, por lo que se decidió concentrar el análisis más profundo en los aspectos de lenguaje y comunicación.

#### **4.1.2 Análisis más profundo**

En ocasiones a pesar de los ajustes que se realiza en la metodología, algunos alumnos continúan presentando serias dificultades ya sea porque hay una metodología inadecuada de enseñanza o porque las dificultades del niño o niña son más específicas de lo que se esperaba, como es el caso de Luis, que al presentar discapacidad intelectual, requiere de un análisis más individual y centrado de sus características.

Debido a que a través de los resultados obtenidos en la Evaluación Inicial o Diagnóstica se pudo constatar que el niño tenía poco desarrolladas las competencias del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación, el análisis más profundo se centró en esta área y se llevó a cabo con apoyo del registro anecdótico y de la videograbación.

El análisis de la videograbación y de los registros corroboran las observaciones iniciales que indican que a nivel expresivo, la competencia de Luis se restringe a la imitación y repetición de sonidos:

V.G.I. Septiembre 2009: Luis se observa en el Patio del Cendi saludando a las personas adultas que pasan por ahí diciéndoles "adiós", al ver la cámara corre y se trepa al tubo de los columpios dándose una marometa, después de correr y hacer ejercicio se sienta en una jardinera a tomar un descanso, las niñas lo invitan a jugar pero él acentúa con un "nooo", lo saludo y le repito palabras para que él las repita "agua" "Martitha" "Yoya" respondiendo "aua" "titha" "yuya"

R.A. 02/10/10 "Después de cuatro juegos se enfadó y empezó a jugar mejor con los botones y se le decían los colores para que los identificara (rojo, amarillo, verde, azul, rosa) y repetía los nombres"

R.A.30/10/10: "El niño al escuchar la clase, se mostraba atento pero de repente al escuchar los nombres de los diferentes Estados se paraba al frente y repetía los nombres de los Estados"

A nivel expresivo se observó que cuando las actividades despertaban la curiosidad e interés de Luis, su atención se incrementaba y su participación en el grupo mejoraba considerablemente:

R.A. 02/10/10: "Los niños se mostraban muy atentos viendo cual era la carta que salía, y se desesperaban para ganar". "Cada vez que él escuchaba el nombre de una carta volteaba a verla y después la buscaba en su carta"

R.A. 09/10/10: "En esta semana se les enseñó a los niños como actuar en caso de un terremoto, maremoto o al estar cerca de un volcán, Luis es muy observador y hace lo que sus amigos hacen, al pedirles a los niños que se imaginaran que se encontraban en un temblor y contestarán la pregunta ¿Qué harían?, ellos corrían y buscaban resguardarse bajo una mesa, y Luis volteaba a ver a todos y a lo último salía corriendo"

R.A. 16/10/10: "Luis se mostró muy interesado y se asomaba constantemente cuando hablaba un títere y se movía, después volteaba a ver a las maestras diciendo mira, mira"

Asimismo, el uso de estímulos lúdicos, visuales y concretos, desencadenaron la participación espontánea de Luis, detectando que aunque muy elementales, el menor presentaba competencias de lenguaje y comunicación que podían ser estimuladas para desarrollarse más ampliamente:

R.A.09/10/10: "Se realizó un experimento sobre el volcán en erupción, pero al verlo se alejaba; en cambio los demás buscaban apreciarlo de más cerca y ver los resultados, se les pasaron los materiales para que los olieran (vinagre, agua y carbonato), al oler el primero decía "ahhh".

R.A.16/10/10: "Una vez terminada la obra, Luis agarró las marionetas e imitaba el sonido y movimientos, todos los niños se reían y le aplaudían"

R.A. 16/10/10: "Escuchó atentamente el cuento y observó como movían los barcos, a los personajes y escuchaba el relato de los niños, una vez terminada la obra, se levantó y era tanta su curiosidad que se asomó para ver que niños eran los que se encontraban atrás del teatro guiñol (Edwin y Diego Habid), habían ensayado un guión con los puntos más interesantes y lo hicieron muy bien"

Con base en lo anterior, se decidió pasar a la fase de la evaluación psicopedagógica, para determinar con precisión las NEE de lenguaje y comunicación de Luis, con base en las competencias propuestas en el PEP 2004 y así, estar en posibilidad de elaborar una propuesta curricular adaptada.

#### **4.1.3 Evaluación Psicopedagógica**

Cuando las dificultades son muy significativas como cuando están asociadas a alguna discapacidad, es probable que los ajustes generales que el maestro realiza no sean suficientes, por lo que requiere de apoyos más específicos. Para determinar estos apoyos es necesario realizar una evaluación mucho más centrada en el alumno, en sus características y en sus necesidades.

En la presente investigación se consideraron algunos aspectos para llevar a cabo la Evaluación Psicopedagógica: Datos personales del alumno que permitan su identificación para lo cual se revisó su expediente personal y principalmente, la evaluación de las competencias de lenguaje y comunicación propuestas en el PEP 2004, para lo cual se utilizó una lista de cotejo que arrojó los siguientes resultados.

**Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje verbal.**

LC Inicial: "Luis expresa sus estados de ánimo, cuando se siente enfermo llora y se queja abriendo su boca o enseñando alguna costra en su cuerpo; cuando esta triste se puede notar en su cara, sus ojos están rojos; si se siente alegre sonríe, se ríe a carcajadas, su cara refleja felicidad. En este sentido, se observa que el niño tiene la competencia en proceso y en un nivel más bajo que el resto del grupo ya que mientras que sus compañeros se expresan verbalmente utilizando un lenguaje claro y completo, Luis lo hace utilizando una o dos palabras sin estructurar oraciones completas".

**Da información de sí mismo y sobre su familia (nombres, características, datos de su domicilio, etc.)**

LC Inicial: "El niño no puede dar información sobre él y el contexto que lo rodea como el nombre de sus papas, nombres de amigos, nombre de escuela, edad, su nombre completo, dirección, teléfono; se observa que la competencia no está lograda y en comparación con el resto del grupo se encuentra por debajo ya que ellos si logran informar sobre ellos mismos, su familia y el contexto que los rodea"

**Expresa lo que le comparte alegría, tristeza, asombro a través de expresiones gestuales.**

LC Inicial: "Luis es un niño muy expresivo y sus caras gestuales demuestran cuando él esta asombrado (abre su boca y dice "mira, mira"), cuando se encuentra triste su cara se ve agachada, con los ojos caídos, y cuando está feliz se muestra sonriente. Por lo que esta competencia, al igual que en el resto del grupo, se encuentra lograda"

**Expresa sus preferencias por juegos, juguetes, deporte, cuentos, caricaturas.**

LC Inicial: "El niño se comunica a través de gestos y está en proceso su lenguaje verbal utilizando una o dos sílabas para expresar sus preferencias sobre un juego o material que desea (rompecabezas, botones, palitos, pelotas, plastilina, cuentos, legos), el niño se entretiene mucho utilizando material por lo que esta competencia se encuentra en proceso de desarrollo y en un nivel más bajo que el grupo, ya que ellos expresan verbalmente sus preferencias por algún juego, juguete, deporte o alguna actividad que deseen".

**Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.**

LC Inicial: "Luis está en proceso de utilizar su lenguaje para comunicarse con los demás (niños y maestras), utiliza de una a dos palabras para referirse a un objeto. Su competencia curricular se encuentra por debajo del grupo ya que sus compañeros utilizan oraciones claras y completas mientras él utiliza palabras de una a dos sílabas".

**Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.**

LC Inicial: "Luis aún no logra desarrollar esta competencia ya que no tiene un diálogo fluido entre compañeros y maestras para resolver una situación de conflicto, por lo cual se concluye que se encuentra por debajo del nivel de competencia curricular del grupo debido a que los demás niños dialogan continuamente entre ellos sin la participación del menor".

**Solicita la palabra y respeta los turnos para participar.**

LC Inicial: "Luis está en proceso de lograr esta competencia, levanta la mano cuando quiere participar, se forma en la fila, aunque en ocasiones se le dificulta permanecer sentado y se levanta continuamente, pues se le dificulta esperar turno, en tanto el resto del grupo sigue las indicaciones levantando la mano, siguiendo la fila, y respetando turnos".

**Comprende los pasos a seguir para realizar un juego, experimentos, armar un rompecabezas.**

LC Inicial: "El niño se muestra atento cuando se dan las indicaciones para realizar alguna actividad pero su curiosidad es bastante y siempre quiere permanecer de pie observando directamente. Se concluye que esta competencia está en proceso y el niño se encuentra por debajo con relación al grupo, ya que mientras sus compañeros comprenden los pasos que siguen para realizar un juego, un experimento o al llevar a cabo una actividad, Luis, aunque atento, no lleva a cabo las actividades".

**Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.**

LC Inicial: "El niño solicita ayuda cuando se encuentra en medio de una actividad pedagógica, se levanta de su lugar y se dirige a las maestras para decir que no lo puede hacer, no se dirige a ningún niño; en las actividades higiénicas lo hace por sí solo al igual que en las actividades recreativas; se considera que la competencia está en proceso y el niño se encuentra por debajo que el resto del grupo ya que los otros menores no solo solicitan ayuda sino que también la ofrecen cuando algún compañero no puede realizar alguna actividad".

## **Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión**

**oral.**

LC Inicial: "Esta competencia la tiene en proceso de adquisición, ya que se observa que el niño hojea libros, revistas, cuentos, cuadernos, obteniendo información y la comparte diciendo lo que observa "caballo, vaca, perro, mira, niño, papá, etc.", sin embargo, su nivel de logro es por debajo del resto del grupo debido al nivel de estructuración de su expresión oral, ya que mientras sus compañeros usan expresiones completas como "mira maestra, el carro" "mira, así tengo uno yo", Luis lo comparte pero en frases cortas o en sílabas".

**Conversa con otros niños sobre algún tema por períodos cada vez más prolongados.**

LC Inicial: "Esta competencia Luis aun no la logra, ya que sólo plática con sus compañeros utilizando palabras sueltas y por períodos cortos, después arranca y vuelve a integrarse a otro grupo de amigos. Los demás niños si tienen desarrollada esta competencia y platican con sus demás amigos sobre un tema en especial durante un tiempo más o menos largo".

**Formula preguntas de lo que desea o necesita saber acerca de algo.**

LC Inicial: "Esta competencia no está lograda debido a que Luis no realiza preguntas acerca de algo o alguien. En este sentido se observa que se encuentra por debajo que el grupo ya que los demás niños si realizan preguntas ¿Por qué los perros comen croquetas? ¿Por qué el León ruge así? mientras que Luis se acerca y toca a la maestra emitiendo un sonido "m"

**Expone información sobre un tema, organizando cada vez más sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.**

LC Inicial: "El niño aún no logra desarrollar esta competencia debido a que no siente confianza para pararse al frente y hablar sobre un tema, por lo que se encuentra por debajo del grupo en comparación de sus compañeros que pasan y exponen su material sintiéndose seguros y utilizando un lenguaje claro y entendible con un volumen de voz bajo".

**Utiliza el saludo y despedida para marcar el inicio y el saludo de una conversación.**

LC Inicial: "Luis es un niño muy saludador, en cuanto entra al Cendi saluda a las personas que se encuentran en el filtro, si se encuentra algún compañero solo se le queda viendo, y cuando se va se le recuerda "Luis: bye, bye" y él responde "bye, bye". Por tal motivo, se observa que tiene la competencia en proceso y en un nivel similar al grupo".

**Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y a otros niños.**

LC Inicial: "El niño aun no logra desarrollar esta competencia ya que él se dirige por igual a las maestras que a los niños, por tal motivo, se encuentra por debajo del grupo ya que los demás compañeros si marcan la diferencia para dirigirse a los adultos, lo hacen con respeto y a otros niños con más confianza".

**Escucha y cuenta relatos literarios.**

LC Inicial: "Luis se muestra atento cuando escucha un cuento y observador con las imágenes, en ocasiones se levanta y quiere tocar el cuento e imitar los sonidos. De tal manera, se observa que la competencia se encuentra en proceso y en un nivel más bajo que los demás niños del grupo ya que éstos tienen mayores períodos de atención y llegan incluso a responder preguntas que se les hagan sobre el texto".

**Narra anécdotas, cuentos, relatos siguiendo la secuencia y el orden, utilizando la entonación de volumen.**

LC Inicial: "Esta competencia no está lograda, ya que Luis agarra el cuento y solo lo observa, no lo comparte con los demás, su volumen de voz es muy bajo, y no sigue una secuencia, solo lo hojea; se considera que se encuentra en un nivel más bajo que el grupo, ya que los demás niños empiezan a contar el cuento, siguiendo la secuencia de las imágenes y con un volumen de voz entre bajo y medio".

**Utiliza el saludo y despedida para marcar el inicio y el saludo de una conversación.**

LC Inicial: "Luis es un niño muy saludador, en cuanto entra al Cendi saluda a las personas que se encuentran en el filtro, si se encuentra algún compañero solo se le queda viendo, y cuando se va se le recuerda "Luis: bye, bye" y él responde "bye, bye". Por tal motivo, se observa que tiene la competencia en proceso y en un nivel similar al grupo".

**Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y a otros niños.**

LC Inicial: "El niño aun no logra desarrollar esta competencia ya que él se dirige por igual a las maestras que a los niños, por tal motivo, se encuentra por debajo del grupo ya que los demás compañeros si marcan la diferencia para dirigirse a los adultos, lo hacen con respeto y a otros niños con más confianza".

**Escucha y cuenta relatos literarios.**

LC Inicial: "Luis se muestra atento cuando escucha un cuento y observador con las imágenes, en ocasiones se levanta y quiere tocar el cuento e imitar los sonidos. De tal manera, se observa que la competencia se encuentra en proceso y en un nivel más bajo que los demás niños del grupo ya que éstos tienen mayores períodos de atención y llegan incluso a responder preguntas que se les hagan sobre el texto".

**Narra anécdotas, cuentos, relatos siguiendo la secuencia y el orden, utilizando la entonación de volumen.**

LC Inicial: "Esta competencia no está lograda, ya que Luis agarra el cuento y solo lo observa, no lo comparte con los demás, su volumen de voz es muy bajo, y no sigue una secuencia, solo lo hojea; se considera que se encuentra en un nivel más bajo que el grupo, ya que los demás niños empiezan a contar el cuento, siguiendo la secuencia de las imágenes y con un volumen de voz entre bajo y medio".

### **Crea cuentos, canciones, rimas.**

LC Inicial: "Luis se identifica mucho con esta competencia, ya que le gusta mucho cantar pero no tanto las rimas, al escuchar una canción el niño inclina su cabeza para que su oído escuche mejor, es muy rápido para aprenderse las estrofas y el ritmo, por lo que se considera que esta competencia se encuentra en proceso y el niño se encuentra en un nivel similar en comparación con el grupo".

### **Distingue entre una historia real y una fantasía.**

LC Inicial: "Luis al escuchar un cuento, historias, o la clase, no identifica cuando es real o fantasía, él solo escucha y se asombra. Por lo tanto, se observa que esta competencia aún no está lograda y el niño se encuentra en un nivel más bajo que el grupo ya que sus compañeros sí identifican cuando se trata de un hecho real o de una fantasía aunque en ocasiones cuestionan ¿Es de verdad, maestra? ¿Es cierto? ¿Es mentira verdad?"

### **Representa situaciones de la vida cotidiana apoyándose del lenguaje corporal.**

LC Inicial: "Luis representa personajes y objetos de la naturaleza utilizando su cuerpo como medio de comunicación, al mover las manos, significa que el árbol se está moviendo, o personajes como El Lobo Feroz. Se observa que Luis está muy desarrollado en cuanto al Campo de Expresión y Apreciación Artística y esta es una competencia muy ligada a este campo. De tal manera que esta competencia se encuentra en proceso y el niño se encuentra en un nivel similar al resto del grupo".

### **Memoriza y comparte poemas, canciones, rondas.**

LC Inicial: "Luis se aprende el ritmo de los poemas, tararea canciones y rondas, pero las oraciones no las dice completas sino que menciona la última sílaba de cada palabra, por lo tanto se encuentra en proceso de lograr esta competencia, y se encuentra por debajo que el grupo ya que se observa que a la mayoría de los niños les gusta cantar, aprenderse poesías y entonar canciones utilizando un lenguaje claro".

### **Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, revistas.**

LC Inicial: "A Luis le gusta manipular portadores de texto y hojearlos, pero en ocasiones arranca las hojas y lo destruye, pero cuando algo le interesa se puede quedar viéndolo y diciendo "mira, uy.. caballo, vaca," se detecta que está en proceso de adquirir la competencia, observándose en un nivel por debajo del resto del grupo, ya que sus compañeros también utilizan el lenguaje verbal para compartir lo que están buscando u observando y la actividad termina extendiéndose por que se entretienen con las imágenes, en cambio Luis destruye los portadores y se enfada fácilmente con la actividad"

## Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar.

LC Inicial: "Luis realiza garabatos para expresar lo que quiere comunicar, por lo general su mirada es descontrolada y no termina de realizar los ejercicios que inicia, por lo que se considera que está en proceso de lograr esta competencia, observando que Luis se encuentra más bajo que el grupo ya que los demás niños, al escuchar las indicaciones sobre un trabajo, realizan dibujos, trazos y letras expresando gráficamente sus sentimientos".

La tabla No. 1 presenta el resumen de la evaluación inicial de Luis:

COMPETENCIAS	NL NO LOGRADO	P EN PROCESO	L LOGRADO
Comunica estados de ánimo a través del lenguaje verbal.		Yellow	
Da información de sí mismo y sobre su familia	Red		
Expresa emociones a través de expresiones gestuales.			Green
Expresa sus preferencias por juegos, cuentos, caricaturas.		Yellow	
Utiliza el lenguaje para regular su conducta en interacción con otros.		Yellow	
Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.	Red		
Solicita la palabra y respeta los turnos para participar.		Yellow	
Comprende pasos a seguir en un juego, experimentos, rompecabezas.		Yellow	
Solicita y da ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.		Yellow	
Obtiene y comparte información a través de expresión oral.		Yellow	
Conversa con otros niños sobre un tema por periodos más prolongados.	Red		
Formula preguntas de lo que desea o necesita saber acerca de algo.	Red		
Expone información organizando ideas y utilizando apoyos gráficos	Red		
Utiliza el saludo y despedida para el inicio y fin de una conversación.		Yellow	
Se expresa de maneras diferentes con un adulto y con otros niños.	Red		
Escucha y cuenta relatos literarios.		Yellow	
Narra anécdotas, cuentos, relatos siguiendo la secuencia y el orden.	Red		
Crea cuentos, canciones, rimas.		Yellow	
Distingue entre una historia real y una fantasía.	Red		
Representa situaciones cotidianas con lenguaje corporal.		Yellow	
Memoriza y comparte poemas, canciones, rondas.		Yellow	
Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, revistas.		Yellow	
Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar.		Yellow	

Por lo tanto se puede concluir que una vez revisada la Lista de Cotejo Inicial se encontraron algunas dificultades en las competencias evaluadas: el niño no tiene un vocabulario continuo y claro por lo cual se expresa a través de sílabas, señas y sonidos, también se observó que no es capaz de dialogar para resolver algún conflicto, no maneja una conversación con compañeros por un determinado tiempo, no realiza preguntas sobre algún tema en específico, no expone información sobre algún argumento, no distingue entre una historia real y fantasía.

Es importante destacar que Luis tiene desarrolladas muchas competencias relacionadas con la Expresión y Apreciación Artística y con el Desarrollo Físico y Salud, las cuales se igualan o en ocasiones sobresalen a las del resto del grupo. Asimismo, se constató que en el aspecto de Desarrollo Personal y Social, Luis es un niño muy abierto, despierto, y con gran madurez, independiente en cuanto a su autonomía (carga sus pertenencias, ropa, libros, mochila, se cambia por sí solo, va al baño, se expresa verbalmente para pedir más comida, o para expresar que no le gusta, se lava los dientes, se limpia la cara, se pone los zapatos, etc.).

Entonces, se concluye que las necesidades educativas especiales que presenta se asocian al Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación por lo tanto requiere Adecuaciones Curriculares para acceder a las mismas. De esta manera, se observa que es necesario reforzar más su vocabulario, que estructure oraciones, que se comunique con los demás, para lo cual se diseñó

una propuesta curricular adaptada basada en el Método Philadelphia y con el propósito de fortalecer las competencias en proceso y de propiciar el desarrollo de las no adquiridas que Luis presenta.

#### **4.2 Propuesta curricular adaptada: El Método Philadelphia.**

Como hemos establecido previamente, Luis, un menor con síndrome de Down, presenta necesidades educativas especiales asociadas a su discapacidad, sobresaliendo, las dificultades que presenta en el lenguaje y comunicación, especialmente referidas a su vocabulario limitado de acuerdo a su edad cronológica, lo que deriva en una falta de herramientas para expresarse verbalmente y entorpece su posibilidad de comunicarse con las demás personas. En virtud de lo anterior, se diseñó una Propuesta Curricular Adaptada (PCA), que incluyó adecuaciones de acceso y a los elementos del currículo:

##### **4.2.1. Adecuaciones de Acceso**

Mediante el trabajo con Luis, se detectó que presentaba algunas dificultades en su comportamiento social, lo que obstaculizaba el desarrollo de las actividades:

R.A. 11/09/10: "Luis es un niño que tiende a imitar las conductas de los demás ya sean positivas o negativas, con respecto a su ansiedad se observa que es bastante por lo cual se le ha optado porque rasgue papel periódico y hojas de recicle, asimismo que moldee plastilina y esto lo ha tranquilizado un poco".

R.A. 02/10/10: "Una asistente se sentó con el niño ayudándolo a jugar a la Lotería debido a que a Luis le gusta andar paseando por el salón y observando lo que hacen los demás y en ocasiones destruyéndole su trabajo, se le integró al juego y reaccionó positivamente aunque después de 4 juegos se enfadó".

Se decidió solicitar el apoyo de los padres de Luis para controlar su inquietud y ansiedad:

R.A.19/10/10: "Yo le pedí a la Psicóloga que me hiciera la cita con los papás porque la verdad no los siento realmente comprometidos desde el ciclo anterior se les está diciendo que saquen al niño, que lo lleven alguna actividad por las tardes y no hacen nada, y el niño viene con mucha energía y su ansiedad está sobrepassándose ya que algunas maestras y niños han resultado agredidos".

R.A.30/10/10: "También esta semana se tuvo una reunión con los papás de Luis para tratar algunos puntos sobre la ansiedad que ha presentado el niño en los últimos días y las consecuencias que ha tenido (jalar cabello, aventar objetos, morder, etc.) y se comprometieron a llevarlo a alguna actividad extraescolar por las tardes para reforzar su lenguaje y su ansiedad".

Asimismo, se decidió implementar algunas adecuaciones de acceso, referidas a la realización de modificaciones en el salón de clases, ubicando al niño en las sillas de enfrente para que observara de cerca y escuchara mejor, así también darle apoyo personal y contar con material visible y llamativo para captar su atención más tiempo, evitando su distracción y por tanto, conductas disruptivas en el aula. Recordemos que las adecuaciones de acceso al currículo consisten en las modificaciones en los espacios e instalaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario (Puigdellivol, 1996):

R.A. 25/09/10: "Yo me colocaba frente a Luis y le repetía las palabras para que observará el movimiento de la boca y escuchará mejor, una vez hecho esto Luis la repetía un poco mejor".

R.A. 02/10/10: "Luis estaba enseguida de una de las asistentes para recibir el apoyo, cada vez que él escuchaba el nombre de una carta volteaba a verla y después la buscaba en su carta".

R.A. 16/10/10: "Este día al observar la obra se realizó una adecuación en la sala y se le colocó una silla frente al teatro guiñol para que se sentará Luis y pudiera escuchar y observar mejor"

R.A. 30/10/10: " Identifique que el niño no escucha bien por lo cual lo llevé con el médico del Cendi para realizar un breve examen auditivo, los resultados indicaron que del lado derecho no escucha correctamente y en ocasiones se ladea para oír mejor, de igual forma se les comentó a sus papas y ellos no lo habían notado, a partir de esta información tomé la decisión de fortalecer las adecuaciones de acceso, poniéndome frente a él al momento de pedirle algo y hacer más visual la clase".

Las adecuaciones de acceso funcionaron en cuanto a mejorar la atención de Luis, y por tanto su participación en las actividades de grupo:

R.A. 06/11/10: "Luis participó en conjunto con el grupo sobre la maqueta de elaboración de tumbas, y a pesar de ser tan minuciosa la decoración, se interesó y ayudó mucho a que el resto del grupo trabajara sin que les desbaratara las tumbas"

R.A. 19/11/10: Hoy se llevó a cabo la actividad pedagógica de los números del 1-10, la cual se apoyó con botones de diferentes colores y tamaños para reforzar el conteo, Luis se emocionó mucho al ver los botones y al escuchar las indicaciones comenzó a contar uno, dos, tres, cuatro... hasta llegar al 10 en compañía de la maestra, cuando lo dejó solo a que contará contaba hasta el 6 cuando paraba sus compañeras le ayudaban a contar el número que seguía y se quedaba observando pero nuevamente empezaba con el 1.

Sin embargo, la conducta social seguía muy inestable, por lo que no se consolidaba su adaptación al grupo y se hizo necesario buscar además, otros apoyos adicionales:

R.A. 13/11/10: "En ocasiones las maestras nos desesperamos por la conducta no solo de Luis sino porque hay otros niños que necesitan atención especializada y Luis se pone a gritar y se tapa los oídos, se va y se le pide que por favor no grite y parece que lo hace intencionalmente, a veces hace caso y en otras ocasiones no."

R.A. 15/11/10: "Hay días con mucha variedad en su comportamiento, en ocasiones llega muy acelerado y otras veces más relajado, los papás buscaron apoyo y el niño será valorado en Centro de Desarrollo Neuroconductual (CIDEN), para darle terapia de lenguaje y sobre el manejo de su ansiedad"

R.A. 19/11/10: "Luis ha actuado muy agresivamente en la sala y avienta objetos y ocasiona accidentes en niños como golpes en la cabeza con botes, jala el cabello, cuando comete alguno de estos comportamientos el niño se lleva a Psicología y a la oficina de la Directora, se le pone música para relajarlo y se le dan masajes en el cuello, en ocasiones se le prestan objetos como reloj de arena, piedras desestresantes y se observa que baja mucho su ansiedad y se calma"

Cabe resaltar que debido a la discapacidad de Luis, y las deficiencias en el desarrollo de sus competencias de lenguaje y socialización, las adecuaciones de acceso no son suficientes para lograr que Luis acceda a las actividades del grupo, por lo que también se incluyeron adecuaciones a los elementos del currículo.

#### **4.2.2 Adecuaciones a los elementos del currículo**

Las adecuaciones a los elementos del currículo son "el conjunto de modificaciones que se realizan en las actividades, la metodología, los criterios y procedimientos de evaluación, los contenidos y los propósitos para así atender a las diferencias individuales de los alumnos" (García et. al. 2000 p. 164). Las adecuaciones metodológicas incluidas en la PCA de Luis, estuvieron basadas en el Método Philadelphia, el cual opera en función de presentar al niño estímulos auditivos y visuales en términos de objetos familiares para ir instigando a la imitación de sonidos que forman palabras, ampliando su

vocabulario para que se desenvuelva con mayor facilidad en su ambiente escolar, familiar y social.

Es importante acotar que previamente, se tuvo la posibilidad de recibir capacitación en el Método Philadelphia, tanto en aspectos teóricos como prácticos, lo que permitió su implementación en el caso de Luis, al considerar que su aplicación era conveniente y pertinente, dadas las NEE que el alumno presentaba.

Como se estableció en el sustento teórico de este trabajo, el Método Philadelphia consiste en la presentación de tarjetas con categorías de 10 bits uno por segundo, de 3 a 5 ocasiones diariamente. En un principio se tuvo la dificultad de que no se contaba con el material, debido a que se atrasó la entrega por parte de la imprenta, por lo que se tuvieron que implementar categorías realizando las tarjetas con otro material (cartulina, marcadores, contac).

Desde la primera vez que se le mostró la tarjeta a Luis, se logró captar su atención:

R.A. 24/09/10: "Se le mostraron los bits escuela, niños, maestra, cuaderno, crayola, resistol, colores, salón, mochila, silla", se inició poniéndoles por un lado las imágenes y por el otro lado las palabras, Luis las observó pero no hizo mucho caso".

R.A. 25/09/10: "Le mostré la tarjeta al niño y logré captar su atención desde el lugar en donde se encontraba, paralizaba su actividad y se quedaba observando, al terminar seguía con su actividad, poco a poco se fue interesando y poniéndose cerca".

R.A. 25/09/10: "se reforzaron las palabras que mencionaba de una o dos sílabas y se le decía que las repitiera nuevamente (arañas, miedo, desierto, plastilina, papel, resistol)".

R.A. 02/10/10: "Se reforzaron los nombres de los colores: naranja, amarillo, rosa, verde, rojo, negro, azul, dorado, plateado, café. Se observó que Luis se interesó al escuchar los nombres de los colores y desde su lugar repetía naanja, illo, osa, vede, gro, zul, ado, ado, afe".

R.A.09/10/10: "Esta semana se reforzaron con los bits algunas palabras (mar, volcán, agua, mesa, sal, cuidado, experimento, erupción, lava, tierra), el niño aún se queda desde su lugar observando y al terminar de explicarlas agacha su cabeza".

Paralelamente a la presentación de las tarjetas se procuraba que el menor participará en las actividades diseñadas para todo el grupo, teniendo éxito cuando éstas implicaban material concreto y acciones lúdicas:

R.A. 16/10/10: "Una vez terminada la obra, Luis agarró las marionetas e imitaba el sonido y movimientos, todos los niños se reían y le aplaudían y aunque no estaba planeado al final de la obra se le prestaron las marionetas para que las manipulara ya que su interés y curiosidad era bastante".

R.A. 21/10/10: "En la clase de música, Luis se dirige a donde están los instrumentos musicales e inclina su cabeza para escucharlo mejor, al realizar una dinámica -Los Patos- el niño se integra al equipo de los hombres que son los patos, después de 3 veces de correr Luis es atrapado por una de las compañeras"

R.A. 28/10/10: "El niño se integró a uno de los equipos para jugar competencias deportivas de relevos (de sacos), al momento que le tocó participar todos sus compañeros le decían *apúrate Luis, más rápido*, no ganó su equipo pero participó muy bien"

R.A.06/11/10: "El niño se mostró muy interesado al ver el altar y decía *mira, mira*, escuchó el significado de las flores, vela, fotografía, pan de muertos, bebida, comida; después entre todo el grupo elaboraron un panteón utilizando un gansito como tumba, esta actividad generó gran curiosidad y expectativa de niños y adultos; Luis esperaba algún momento para poder darle una probadita al gansito"

Sin embargo, también se presentaron algunas dificultades, durante la implementación del método, generalmente derivadas de la conducta de Luis:

R.A. 17/11/10: "Luis aún tiene dificultades para seguir las indicaciones a la hora de trasladarnos a otro lugar en el CENDI, ya que en cuanto sale del salón, el niño corre por el pasillo y se pasea por el comedor *toreando* a las maestras, los demás niños al ver esto, quieren hacer lo mismo, y el grupo se descontrola"

R.A. 16/12/10: "Luis aún sigue presentando conductas agresivas contra sus compañeros y maestras, por lo que se mandó hablar a sus papás nuevamente para ver si estaban cumpliendo con lo que comprometido en la reunión (llevarlo a actividades extra escolares así como al CIDEN), su papá informó que ya tenían una fecha establecida para que lo vieran en el CIDEN, pero debido a que no asistieron los castigaron postergando la fecha para más adelante, dando prioridad a los que si van"

Se buscaron apoyos adicionales para obtener un mejor rendimiento del niño y del grupo con respecto a la enseñanza-aprendizaje:

R.A. 25/11/10: "Se platicó con el grupo sobre la importancia de ayudar a Luis en las diversas actividades (recreativas, higiénicas y pedagógicas), ya que él tiende a imitar las conductas que observa"

R.A. 27/11/10: "El resto del grupo siempre está al pendiente de Luis, lo cuidan y lo protegen, entonces cuando comparamos la tabla y observaron que era el de menor estatura y peso todos se dirigieron a él hacerle cariños y decirle *ay Luis eres el más pequeñito, que chiquito...* y Luis sólo se reía y salía corriendo y se volvía a subir de nuevo a la báscula"

R.A. 02/12/10: "Se observa que el grupo apoya a Luis, pero más las niñas que los niños, se preocupan por él; si fue al baño, si ayudan a cambiarlo de ropa, si se fue para donde no debía y ayudan a las maestras informando sobre qué está haciendo"

Se observó que cuando las actividades despertaban la curiosidad e interés de Luis, su atención se incrementaba y su participación en el grupo mejoraba considerablemente, por lo que se decidió aprovechar estas actividades y reforzar el uso de estímulos lúdicos, visuales y concretos, detectando que las competencias de lenguaje y comunicación fueron en aumento:

R.A. 02/12/10: "El grupo se mostraba muy motivado con la actividad y al decir correctamente las frases de la canción la maestra de Inglés los pasaba a realizar una serie de ejercicios (rodar, gatear y terminar con una maroma), los niños rápidamente se aprendían una estrofa y seguían con la otra utilizando el mismo método, Luis nada más se dedicaba a tararear pero al momento de pasar a los ejercicios se formaba en primera fila"

R.A. 25/11/10: "Se mostró al grupo un cuento "Caperucita Roja" hecho con hojas grandes y pocas letras, para que los niños observaran con mayor facilidad las imágenes, Luis al estar escuchándolo se mantenía parado frente a la maestra, pero cuando el volumen de voz subía y bajaba, el niño hacía gestos de asombro, se asustaba y se reía, mientras que el resto del grupo se mantenía sentado y le decían al niño *siéntate, Luis*, Luis repetía entre dientes *Uy, lobo, bosque, caperucita, abuelita*"

R.A. 09/12/10: "A Luis le encanta manipular material de ensamble (legos), se sienta y se puede pasar buen tiempo armando objetos (casas, carros, torres), identifica los colores a través de los legos (rojo, amarillo, azul, verde, anaranjado, rosa), y cuando va a agarrar uno dice: *ojo, illo, zul, vede, aanja, osa*, se observa que el niño se esfuerza por decir las palabras completas y observa el movimiento de los labios de la maestra cuando se le repite una palabra"

R.A. 11/12/10: "El niño se muestra muy atento y concentrado cuando se coloca la T.V. en la sala y se le pone una caricatura (Santaclops), se colocó al niño en la parte de atrás y poco a poco se fue acercando hasta llegar en primera fila nada más que al comer el lonche, Luis se interesó más por la comida que por la película"

El análisis de los registros anecdóticos indica que Luis, a nivel expresivo se basa en la imitación de las conductas de sus compañeros y a la repetición de sonidos y frases:

R.A 19/11/10: "Al pasar los niños al pizarrón a realizar ejercicios matemáticos, Luis pasaba y pedía el gis para escribir, pero la maestra le decía *-a ver Luis, vamos a contar 1, 2, 3, ahora escribe 3-* y se le agarraba la mano para que escribiera el número"

R.A. 27/11/10: "Al iniciar la actividad se empezó con un canto (*este es mi cuerpo*), Luis estuvo muy atento e imitaba todos los ademanes que se hacían (tocarse la cabeza, cintura, pies, manos, pies, cabeza, orejas, ojos, nariz y boca), al terminar de cantar hacía señas tocándose las partes para que nuevamente se cantara"

Con el paso del tiempo la aplicación del Método Philadelphia se sistematizó:

R.A. 17/11/10: "Se han estado mostrando a los niños diversas categorías de objetos e imágenes (frutas, verduras, oficios, números del 1-10, nombres de compañeros, nombres de maestras, útiles escolares, colores, prendas de vestir etcétera), y en este tiempo se ha avanzado poco con respecto al lenguaje y vocabulario del niño, se observa que el niño fija su mirada cuando la maestra empieza a pasar las tarjetas, repite los nombres de los objetos mencionando la última sílaba"

R.A. 18/11/10: "Se reforzaron con el Método Philadelphia los números del 1-10 por medio de puntos rojos plasmados en la tarjeta blanca, al verlos, los niños tenían que observar los puntos escuchando la cantidad, pero sólo se les mostraba por breve tiempo"

R.A.04/12/10: "Los niños permanecían en la clase de inglés sentados y escuchando las indicaciones sobre el método Philadelphia, el texto de la canción se encontraba escrito en tarjetas de color blanco con letras rojas, conforme se iba escuchando la canción se iba cambiando de tarjeta, de tal manera que los niños identificaban el sonido de la canción y lo que estaba escrito en el texto".

Con la sistematización del método y habiendo mejorado la participación grupal de Luis, fue posible proceder al seguimiento de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA)

#### **4.2.3 Seguimiento de la Propuesta Curricular Adaptada:**

Como se señaló en el marco teórico, la trascendencia de una adecuación curricular implica tomar en cuenta no solo el resultado final de la misma sino el desarrollo del proceso implicado, de acuerdo con los avances y dificultades identificadas al realizar las tareas propuestas. "La evaluación de las adecuaciones curriculares debe servir fundamentalmente para mejorar las estrategias empleadas y las formas de intervención, con el objeto de satisfacer las NEE del niño integrado" (García et. al., 2000, p.148).

El seguimiento de la PCA se hizo para conocer su efecto y las competencias de lenguaje que Luis logró desarrollar, continuando con la sistematización del

Método Philadelphia:

R.A. 08/01/10: "se reforzaron las palabras del cuerpo humano (pies, manos, cabeza, orejas, ojos, boca, lengua, dientes, cuello, rodillas), se observa que el niño se muestra atento cuando se le pasan las imágenes y las palabras y repite la última sílaba de la palabra o casi por completa".

R.A. 15/01/10: "Luis en particular, se interesó mucho en la actividad y cuando veía las láminas con los alimentos se acercaba y repetía los nombres de frutas, verduras, derivados de lácteos, y carnes"

Con el paso del tiempo se fue asociando el uso del Método Philadelphia con las actividades grupales:

R.A. 27/1/10: "Se invitó a los niños a realizar una gráfica con los nombres de cada uno y se les tomo su estatura y peso registrándose esto en la gráfica, así se pudo comparar que niño es el más alto del salón, quién es el más pequeño, quién es el que pesa menos, quién es el que pesa más. Luis es el niño más pequeño del salón de acuerdo a su estatura, en el peso también es el que pesa menos y en edad es el más grande del salón ya que en agosto próximo cumple 7 años, se utilizaron los nombres de los niños del grupo en las tarjetas del Método Philadelphia"

R.A. 04/02/10: "En esta semana el Método Philadelphia consistió en pasar los bits de integrantes de la familia (mamá, papá, hermana, hermano, tío, tía, sobrino, sobrina, abuelo, abuela, prima, primo), utilizando las tarjetas y las palabras escritas con rojo. Se les pidió a los niños traer fotos de su familia (papá, mamá, hermanos), así como investigar en que trabajan. Luis pasó con su foto y nos decía *mamá*, al señalar a mamá, y volvía a decir *mamá* y señalaba a su papá, se le corregía no es papá y rechinaba los dientes y me contestaba *mamá...*"

R.A. 26/02/10: "Estas semanas se prestó mucho el tema para vincularlo con el Método Philadelphia al abordarse los medios de transporte. Primero observaron la categoría de los medios de transporte terrestre con imágenes de carro, tren, bicicleta, motocicleta, trailer, bombera, ambulancia, pipa, carro de carga; después la categoría de medios de transporte aéreos: globo, cohete, avión, helicóptero, jet; por último, los medios de transporte acuáticos: barco, lancha, moto acuática, banana, canoa, sky. Los niños se mostraron muy interesados en el tema y cada vez que pasaban compartían sus experiencias - *yo me subí a un avión-*.

Se les dio un trabajito donde debían colorear los medios de transporte de acuerdo a las indicaciones: Luis cada vez que agarraba una crayola se le repetía el nombre del color y el medio de transporte que coloreaba bicicleta, rojo..carro, rojo...helicóptero, verde.. barco, azul...así hasta terminar con todos”.

Específicamente en el desarrollo del lenguaje expresivo, se pudo observar que

Luis logró ampliar su vocabulario y expresarse mejor con la gente que lo rodea:

V.G.M: “En la exposición el niño se para frente al grupo apoyado del cartel de la vaca, con los alimentos que da, fija su mirada a la cámara y expone para ella, sus manos tocan su camiseta, se la levanta y se rasca la espalda, mientras la maestra le pregunta *¿Cómo se llama el animal que vas a exponer?* y el responde: *vaca*, *¿Qué alimentos podemos obtener de la vaca?* Contestando *eche, quilla, eso, ¿Cómo hace la vaca?* *Muuuuuu...* dirigiendo su brazo a la cabeza, al finalizar su exposición el grupo se muestra agradecido y le brindan un fuerte aplauso”.

R.A. 05/03/10: “Luis observaba que todos los niños empezaron a pedir (animales de la granja, de la selva, del bosque, del desierto, del mar, etcétera), él se paraba y me tocaba el estómago diciendo *mí* y yo le cuestionaba *¿Sobre qué animal vas hablamos, Luis?* y contestaba “ah”. Yo le propuse de la vaca y él inmediatamente contesto *si...mu*”

En el aspecto comprensivo, se pudo constatar que el niño se mostraba más atento a las indicaciones para realizar alguna actividad:

R.A. 08/01/10: “Conocieron el tema de los reyes magos, se les explicó como festejamos los mexicanos esta tradición hoy en día, se coloca un zapato en el árbol de navidad para que los reyes magos les traigan un regalo (dinero, dulces, ropa, juguetes, etcétera), pero los niños sólo se volteaban a ver y sus ojos parecían que se abrían más, como si lo que estaban escuchando nunca lo habían oído, Luis también hacía lo que los demás, volteaba a verse con sus compañeros y decía *y...*”.

R.A. 22/01/10: “Los niños conocieron como las personas están clasificadas en 2 sexos: hombre y mujer, cuales son las diferencias y los cambios que tienen, los niños se mostraron muy atentos con el tema, cuando se les cuestionaba se empezaban a reír, Luis veía a todos reírse y se soltaba riendo, al trabajar coloreó la figura masculina”.

V.G.M: "Íbamos de salida a un paseo y se aprovechó para realizar ejercicios de ubicación espacial (*arriba-abajo*), Luis, al observar a sus compañeros se mostró atento a lo que hacían los demás, después se integró a la actividad brincando para arriba y abajo"

R.A. 19/02/10: "Luis se mostró atento a las indicaciones, al escuchar *arriba* volteaba a ver a sus compañeros y levantaba las manos, al escuchar *abajo* de igual forma volteaba a ver a los demás y después realizaba la acción"

Su comportamiento ha variado mucho en este ciclo escolar y en ocasiones se ha mostrado muy sensible por enfermedad, así como también se muestra más participativo y sociable con sus compañeros y más adaptado al grupo y sus reglas:

V.G.M : "Se observa un bailable representado por los niños de Preescolar 3 A y 3 B (El toro y la luna), Luis al estarlo observando se levanta y se dirige al escenario a imitar los movimientos de la niña que representa la luna, levantar las manos, estirarlas, dar vuelta y volverse a colocar en la luna, se va y se sienta en la colchoneta con el resto del grupo, al ver la fila de niños formando un círculo nuevamente se integra al bailable, imita los movimientos de las niñas, abrir las piernas, levantar las manos, les daba el paso y les decía que siguieran y que no debían de hacer, al momento de dirigirse para finalizar el bailable Luis agarra a una niña de pareja, pero como no se deja, él mejor se sale del baile".

R.A. 29/01/10: "Luis al colorear sigue haciendo un garabateo pero ya enfoca su mirada a la hoja y repite los nombres de los colores que va utilizando, cuando termina va con la maestra a que lo vea y se va directamente a su gancho con su nombre y lo cuelga, se observa que el niño comprende las indicaciones que se le piden: *ve y cuelga tu trabajo, guarda tu libro, guarda tus crayolas*"

R.A. 12/02/10: "Luis observó los diferentes bailables y quería meterse a bailar, desde su lugar se le veía moviendo los pies y las manos y entonando las canciones".

R.A. 19/02/10: "Luis se divirtió mucho y se soltaba riendo a carcajadas cuando tenía que saltar, en ocasiones se quedaba sentado y volvía a incorporarse a las dinámica".

No obstante y a pesar de los avances, ocasionalmente es necesario recurrir a un apoyo más individual con el menor:

R.A. 12/03/10: "Al llegar a la empresa Bimbo nos llevaron a un salón en forma de nave, ahí se les explicó sobre la historia de la elaboración del pan y sus antecedentes, Luis se puso muy impulsivo y corría por el salón, ya que estábamos encerrados con las luces apagadas, corría de un lado a otro pidiendo agua, los ruidos lo ponían más inquieto, y no había forma de salir hasta que se terminará el video, lo agarraba el doctor y se le escapaba, lo trataba de tranquilizar la directora y nada, se aventaba al piso y gritaba *agua, agua...*el resto del salón solo lo observaba y perdían la concentración, cuando se terminó el video, salí con él para buscar donde podía tomar agua"

R.A. 24/03/10: "Por las fechas de semana santa se invitó a los fariseos a que visitarán nuestra escuelita y que los niños conocieran sobre sus tradiciones y costumbres, al entrar los fariseos con sus disfraces y bailando surgieron muchos llantos especialmente de Luis, Marian y Luisa, salieron corriendo a la sala y fui tras ellos, Luis se mostraba muy nervioso y decía *no, no* y cerraba sus ojos, pero de repente se volvía asomar por las ventanas y decía nuevamente *no, no* y corría. Al rato ya que estuvieron por algún tiempo ahí bailaba como ellos y quería ponerse la máscara".

Una vez constatados los avances en el proceso de implementación de la PCA y del método Philadelphia en particular, se procedió, los últimos meses del ciclo escolar, a evaluar los resultados finales obtenidos, en función de los objetivos que fueron planteados al inicio.

#### **4.3 Evaluación final de la PCA: impacto del Método Philadelphia en el desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación.**

La evaluación final de la propuesta curricular adaptada, debe posibilitar, un análisis sobre la pertinencia de la misma, tomando en cuenta el resultado obtenido, respecto a la satisfacción de las necesidades educativas especiales, la funcionalidad de las estrategias y de los recursos empleados, así como la eficacia de la intervención docente.

Hacia el último tercio del ciclo escolar, se observa que Luis fija la mirada en las tarjetas que se le presentan, ya sean números, palabras o imágenes, y en ocasiones repite lo que la maestra va mencionando:

R.A. 09/04/10: "En esta semana se trabajó con el Método Philadelphia con la categoría de palabras de -muebles de la casa- (cama, tocador, buró, sillón, mesa, silla). Luis se mostró muy atento a las palabras y fijaba su mirada a las tarjetas, en ocasiones repite las palabras"

R.A. 07/05/10: "Luis empieza a solicitar a la maestra que pase las tarjetas al llegar del comedor apuntando hacia donde están colgadas las palabras, mientras se le pasan el repite lo que escucha y fija su mirada en la boca de la maestra, en ocasiones se acerca la maestra a su oído para que las escuche mejor, para que las observe más de cerca y que las toque"

V.G.F. Junio 2010: "Se hizo la adecuación curricular de sentar al niño en la silla de enfrente, se pasan láminas de figuras geométricas en dos ocasiones durante el día, como se mostraba muy atento me dirigí a Luis, cuestionando como se llama esta (triángulo) y él respondía *triangulo*, así sucesivamente (cuadrado, rectángulo, triángulo, círculo y rombo). Mientras me dirigía a la mesa a traer la categoría de vocales, Luis se levantó a ver cuáles agarraba y se dirigió a sentarse en la silla de enfrente, posteriormente se le presentaron (U, O, I, E, A) y después en forma inversa (A, E, I, O, U) una vez presentadas me dirigí a Luis y al pasarla él tenía que decirme cual letra era A y él respondía *aaa* viendo el movimiento de la boca de la maestra, al ver la "E" no supo cual era pero la maestra le dijo: *eee* y él respondió *ee*, al ver la I, O, y U, las dijo correctamente por lo cual solicité un fuerte aplauso y él también se aplaudía, después se le presentaron las vocales en forma salteada contestando correctamente"

Con respecto a su comportamiento ha mejorado en gran medida aunque nuevamente se citó a sus papás para que nos compartieran como están trabajando en casa:

R.A. 09/04/10: "En esta semana también se tuvo cita con los papás de Luis y nos comentaron que la mamá se encuentra en el séptimo mes de embarazo y desde el inicio Luis no quiere pasar tiempo con su mamá, la rechaza constantemente y su papá lo atiende todo el tiempo, destacaron también que ha tenido una gran mejoría en su lenguaje, en su control de esfínteres y de sus deseos de llevarlo al CIDEN, así como sus miedos ya que el niño ingresará a la primaria y es muy diferente al trato que recibe en el Cendi"

R.A. 14/05/10: "Luis, se mostró más tranquilo al realizar actividades pedagógicas, permanece sentado y elige los colores y lápiz a utilizar, al escuchar las indicaciones se dirige a su locker a traer su libro o cuaderno y se lo entrega a la maestra; la maestra ya no está sentada sólo con él, aunque sí le apoya, cuando termina de trabajar va con la maestra a enseñarle el trabajo, y si lo terminó se le pide que lo cuelgue en su nombre o si le falta, se le pide que lo termine de colorear"

V.G.F. Junio 2010: "Se observa la presentación de la categoría de frutas (manzana, piña, naranja, pera, uvas), al estarlas viendo él repite *ana, iña, ananja, pera, uvas*, al volver a pasarle las tarjetas se me cayó una de ellas y los niños actuaron riéndose y volteando a ver la cámara, me dirige específicamente a Luis preguntando cómo se llama ésta (manzana, piña, pera, uva, naranja), contestando correctamente e imitando los gestos *mmm*, al ir a guardar las tarjetas se despidió dirigiéndose a la cámara, tirando un besito y diciendo adiós"

El niño ha tenido gran avance en los diferentes campos formativos del PEP

2004:

R.A.16/04/10: "Luis es muy participativo en el campo de desarrollo físico, le gusta mucho practicar deporte, y sigue correctamente las instrucciones respetando la fila, al momento de correr sí trata de rebasar a los demás, pero se vuelve a poner en la fila, tiene dificultad para saltar en un pie, pero su coordinación es muy buena al momento de gatear, rodar, darse maromas, arrastrar, saltar, trepar; al terminar de hacer ejercicios pide agua y descansa, pero tiene mucha energía"

R.A. 07/05/10: "Los niños realizaban una actividad para el día de madres, Luis tomó su portallaves con una mano y con la otra el pincel, dio la primer pasada utilizando pintura café, después, al darle una pasada con el resistol se lo quería meter a la boca, y se le decía *-no Luis-* y contestaba *nooo*, mientras él pintaba, la maestra le reforzaba palabras pintura, pincel, mamá, regalo, café, resistol, llaves, y él ya las repite casi por completo"

V.G.F. Junio 2010: "Se interrumpió la actividad que estaban haciendo para presentarles las categorías de números (1,2,3 hasta el 9), por dos ocasiones seguidas, me dirigí a Luis cuestionando cuál es éste (9) y le repetí *nueve*, respondiendo *ueve*, posteriormente me dirigí por la categoría de los colores (blanco, naranja, azul, verde, amarillo, rojo) mientras yo las pasaba Luis repetía *azul, erde, illo, ojo*, nuevamente se pasó la categoría y me dirigí a él para cuestionarle *¿Cuál es este color?* no supo responder cuando vio el rojo y amarillo, el resto si los identificó correctamente"

Con respecto al trabajo colectivo, el niño mejoró mucho el trabajo en equipo:

R.A. 23/04/10: "Luis visitó los escenarios y se portó muy bien en el recorrido, al estar enseñada de él siempre se le tiene que estar reforzando las palabras para que las repita y su lenguaje vaya expandiéndose".

R.A. 30/04/10: "En esta semana hubo grandes sorpresas para los niños en el Cendi, Luis hizo fila para pintarse la cara de hombre araña y al verse al espejo no se reconocía, abría los ojos y se volvía a ver; al notar los globos y los dardos salió corriendo para concursar pero no le atinó y aún así se ganó un pequeño regalito, con las palomitas andaba encantado, todo lo que sea de comer le gusta".

R.A. 28/05/10: "Tuvimos la visita de un policía municipal, para enseñarnos los señalamientos de tránsito, para lo cual pidió que los niños trajeran bicicletas y carros, para simular una carretera, Luis si estuvo atento y participativo durante la explicación, pero al momento de realizar la dinámica no se quería retirar de la actividad y empezó a correr por todo el patio queriendo nuevamente pasearse en los carros y bicicletas, por lo cual se le pidió a una maestra que se quedará con él a acompañarlo, ya que el resto del grupo continuará en clase de música"

Para conocer con mayor precisión, el impacto de la PCA en el desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación de Luis, se aplicó nuevamente la evaluación basada en las competencias establecidas en el PEP 2004, con apoyo de la LC. Los resultados comparativos entre la evaluación inicial y final se presentan en la tabla No. 2:

COMPETENCIAS	LCI			LCF		
	NL	P	L	NL	P	L
Comunica estados de ánimo con lenguaje verbal.		■				■
Da información de si mismo y sobre su familia	■				■	
Expresa emociones a través de gestos.			■			■
Expresa preferencias por juegos, cuentos, caricaturas.		■				■
Utiliza el lenguaje para regular su conducta en interacción con los demás.		■				■
Dialoga para resolver conflictos....	■					■
Solicita la palabra y respeta los turnos para participar.		■				■
Comprende pasos a seguir en un juego, experimento, etcétera		■				■
Solicita y da ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.		■				■
Obtiene y comparte información oral.		■			■	
Conversa con otros niños periodos más prolongados.	■				■	
Formula preguntas de lo que desea o necesita saber	■				■	
Expone información, organizando ideas y utilizando apoyos gráficos	■					■
Utiliza el saludo y despedida para el inicio y fin de una conversación.		■				■
Se expresa de manera diferente con adultos y con niños.	■					■
Escucha y cuenta relatos literarios.		■				■
Narra anécdotas, cuentos, relatos siguiendo la secuencia y el orden, utilizando la entonación.	■				■	
Crea cuentos, canciones, rimas.		■			■	
Distingue entre una historia real y una fantasía.	■					■
Representa situaciones cotidianas con lenguaje corporal.		■				■
Memoriza y comparte poemas, canciones, rondas.		■			■	
Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, revistas.		■				■
Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar.		■				■

LCI: Lista de cotejo inicial

NL: No logrado

P: En proceso

LCF: Lista de cotejo final

L: Logrado

Como se puede observar, en el Listado de Cotejo Inicial (LCI), de las 23 competencias, Luis sólo había logrado el desarrollo de una competencia, se advertían 14 en proceso y no había evidencia de haber adquirido 8 de las competencias propuestas en el PEP 2004. Sin embargo, a través de la Lista de Cotejo Final (LCF), se detecta que en el transcurso del año escolar y a través de la Propuesta Curricular Adaptada, Luis logró la adquisición y desarrollo de todas las competencias, 15 de éstas de manera consolidada y 8 en proceso.

Se observa de manera general el desarrollo de competencias de lenguaje, sobre todo en el área de expresión, ya que logró comunicarse con sus compañeros y adultos con sílabas, palabras o gestos; también mejoró sus trazos. Asimismo se observa que se lograron avances en el aspecto comprensivo, ya que Luis incrementó sus niveles de atención y de seguimiento de instrucciones, participando más y mejor en las actividades.

En el siguiente apartado se presentarán las conclusiones a las que ha sido posible llegar a partir de los resultados obtenidos, así como algunas sugerencias derivadas al respecto.

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La presente investigación tuvo como objetivo principal conocer el efecto de una Propuesta Curricular Adaptada basada en el Método Philadelphia, en el desarrollo de competencias de lenguaje en un alumno con Síndrome de Down, integrado en grupo de Preescolar. A partir de los resultados obtenidos, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

En este trabajo fue posible observar e implementar el procedimiento que el modelo de integración propone para la detección e identificación de las NEE. Así, considerando que el primer paso en la determinación de las necesidades educativas especiales es la evaluación de las mismas, se empezó por la detección inicial, a través de la cual se identificó a Luis, un menor con discapacidad intelectual asociada a Síndrome de Down.

Para conocer con mayor precisión la naturaleza de las NEE del menor, se procedió al análisis más profundo y la evaluación psicopedagógica con referencia a las competencias establecidas en el Programa de Educación Preescolar 2004. Con base en lo anterior una primera conclusión es que, efectivamente, tales procedimientos permitieron determinar las NEE del alumno en cuestión, las cuales se reflejaban con mayor profundidad en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, así como en el Personal y Social, debido a los problemas de conducta asociados a su discapacidad.

En virtud de lo anterior, se procedió a la elaboración de una Propuesta Curricular Adaptada (PCA), con énfasis en el desarrollo de competencias del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación. La PCA incluyó adecuaciones de acceso y a los elementos del currículo; en cuanto a las primeras, se planearon modificaciones en el salón de clases, específicamente en la ubicación del alumno, así como en los materiales, privilegiando el uso de material visible y llamativo.

Con respecto a las adecuaciones a los elementos del currículo, se enfocó en las de tipo metodológico, concretamente se estableció la implementación del Método Philadelphia, cuya implementación requirió de apoyos adicionales para su mejor desenvolvimiento, como la capacitación docente y la elaboración de materiales específicos. Así, paralelamente a las actividades grupales, en el transcurso del ciclo escolar se fue incluyendo la aplicación del método, mediante el cual se logró ampliar el vocabulario de Luis, lo que a su vez, le permitió expresarse mejor con la gente que lo rodea; asimismo, ayudó a mejorar la atención y el seguimiento de instrucciones del menor, coadyuvando a mejorar su participación en las actividades del grupo.

Aunado a lo anterior, es posible concluir que la propuesta curricular adaptada logró mejorar también el comportamiento de Luis, ya que fue evidente la mejoría en su conducta misma que repercutió en una mayor adaptación al grupo, más acatamiento de las normas y reglas escolares y mejor interacción con sus compañeros. No obstante el gran avance mostrado, pero esperado

por la propia discapacidad del alumno, se debe reconocer que ciertas actividades requirieron trabajar con Luis en forma personalizada.

Específicamente, con respecto a las competencias del campo formativo Lenguaje y Comunicación, se concluye que Luis logró el desarrollo de la mayoría de las competencias trabajadas, siendo posible observar las siguientes: comunicar a través del lenguaje verbal y gestual sus estados de ánimo, expresar sus emociones y preferencias, dialogar con sus compañeros y adultos, solicitar la palabra para participar, seguir instrucciones, exponer sobre un tema de interés, utilizar el saludo y la despedida, memorizar poemas, canciones y expresar gráficamente lo que quiere comunicar.

Se concluye asimismo que, además de lograr un gran avance en el campo formativo de lenguaje y comunicación, también se vieron favorecidas las competencias de los otros 5 campos formativos: Desarrollo Personal y Social, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo, Expresión y Apreciación Artística y Desarrollo Físico y Salud.

De esta manera, podemos concluir que los resultados nos demuestran que el objetivo de investigación se cumplió, encontrándose que el Método Philadelphia tiene un efecto positivo y significativo en el desarrollo de competencias de lenguaje de un alumno con Síndrome de Down, integrado en un grupo de Preescolar de un Cendi de Gobierno.

Con base en las anteriores conclusiones, se pueden proponer las siguientes sugerencias:

Es importante sensibilizar a la comunidad estudiantil sobre los niños con NEE dentro del aula regular, pues se ha demostrado que es posible lograr el desarrollo de sus competencias en un ambiente inclusivo, a partir de una propuesta curricular adaptada.

Con base en los resultados de este estudio de caso, queda evidenciado que es posible y deseable que en todos los grupos se lleve a cabo la metodología propuesta por el modelo de integración educativa, en términos de la evaluación de las NEE y la posterior elaboración e implementación de la Propuesta Curricular Adaptada.

Para lo anterior, es necesaria la capacitación de los docentes de las instituciones integradoras en las implicaciones operativas del modelo de integración educativa: evaluación psicopedagógica, adecuaciones curriculares.

Específicamente, se recomienda probar la efectividad del Método Philadelphia en todo tipo de alumnos, independientemente de las NEE que presenten. Pero es importante considerar que la implementación de este método requiere esfuerzo y dedicación. En este sentido, conocer y dominar las estrategias del método, para poderlas aplicar, requiere de una capacitación antes de su implementación.

Es recomendable involucrar a los padres de familia en el proceso de atención de las NEE que presentan sus hijos, y de manera particular, en la implementación del Método Philadelphia, para que éste tenga seguimiento en casa.

La utilización del Método Philadelphia es una estrategia que se puede aprovechar no sólo con alumnos con NEE sino con el grupo en general, vinculándose a las actividades pedagógicas realizadas a lo largo del curso, donde los niños aprenden palabras nuevas, letras, sonidos, oraciones, frases, ampliando su vocabulario y posibilitando la comprensión del lenguaje hablado y escrito y la noción del significado que hay detrás de éstos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: Un espacio para todos. Ediciones Alijbe: España.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2010). Ley General de Educación. Consultado en febrero del 2010. En <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>.
- Capacce, N. y Lego, N. (1987). Integración del discapacitado. Buenos Aires: Humanitas.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1998). Metodología de la Investigación en Psicopedagogía. Mc GrawHill: México.
- Congreso Libre y Soberano del Estado de Sonora. (2005). Ley de Integración Social para Personas con Discapacidad en el Estado de Sonora. Consultado el 07 de diciembre de 2008. En <http://vlex.com.mx/vid/integracion-personas-discapacidad-sonora-27709747>.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995) Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Dykinson: Madrid.
- Diccionario Médico Dorland. (2003-2005) 26ª Edición. Mc. Graw Hill: México.
- Doman, G. (2000a)). Como enseñar a leer a su bebe: La Revolución Pacífica. 1ª Edición. Madrid.
- Doman, G. (2000b)). Fichas de prácticas del Método Glenn Doman para aprender a leer (Kit de lectura). 1ª Edición. Madrid.
- Doman, G. (2010). Método Filadelfia. Consultado en Agosto 2010. En [www.down21.org/educ\\_pseducacion/tecnica\\_inetrvencion/doman.htm](http://www.down21.org/educ_pseducacion/tecnica_inetrvencion/doman.htm).
- Doman, G. (2010). Que hacer por su hijo con lesión cerebral o retraso mental, deficiencia mental, parálisis cerebral, epilepsia. 1ª Edición. Madrid.

- Fantova, F. (2000). Significado y aplicación de los apoyos en el nuevo enfoque sobre la discapacidad intelectual. Ponencia presentada en el X Congreso Internacional CONFIE 2000. Consultado en Julio de 2009. En [http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Discapacidad/Significado%20y%20aplicaci%C3%B3n%20de%20los%20apoyos%20en%20el%20nuevo%20enfoque%20sobre%20la%20discapacidad%20intelectual%20\(2000\).pdf](http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Discapacidad/Significado%20y%20aplicaci%C3%B3n%20de%20los%20apoyos%20en%20el%20nuevo%20enfoque%20sobre%20la%20discapacidad%20intelectual%20(2000).pdf).
- Fernández, P. y Díaz, P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. En Metodología de la Investigación. Coruña, España.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata: Madrid. Pp.89-109.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., Puga, R. (2000). La Integración Educativa en el Aula Regular: Principios, finalidades y estrategias. SEP.
- Garrido, J. (2002) Adaptaciones curriculares para los profesores, tutores de educación primaria y de educación especial. Ed. CEPE: España.
- Instituto Down de Chihuahua. (2006). Acerca de la discapacidad intelectual. Consultado en Julio de 2009. En <http://www.institutodownchihuahua.org/articulos/Articulo4.html>.
- Ley General de Educación y Leyes Complementarias (2010). Consultado en Julio de 2009. En <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>.
- Lus M.A. (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós.
- Mailxmail (2006). Adecuaciones curriculares. Consultado en enero 2009. En <http://www.mailxmail.com/curso-adequaciones-curriculares/adequaciones-curriculares>
- Osses, S., Sánchez, I., Ibáñez, M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *En Estudios Pedagógicos* 32 (1). 119-133. Chile.
- Plan Nacional de Desarrollo 2001 - 2006. Consultado en abril de 2010. En [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/conevyt/plan\\_desarrollo.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/conevyt/plan_desarrollo.pdf).

- Puigdemívol, I., (2007). La educación especial en la escuela integrada, una perspectiva desde la diversidad. Ed. GRAO: Barcelona
- Puigdemívol, I. (1996). Programación del aula y adecuación curricular. El tratamiento a la diversidad. Barcelona: GRAO
- Rodríguez, M. (2009). Antecedentes de la Educación en México. Consultado en marzo de 2009. En [http://pirinolaradio.blogspot.com/2009/10/antecedentes-de-la-educacion-especial\\_7110.html](http://pirinolaradio.blogspot.com/2009/10/antecedentes-de-la-educacion-especial_7110.html).
- Rojas, R. (2006) Guía para realizar investigaciones sociales. PyV Ediciones. México.
- Sánchez, J.F., Botías, F. e Higuera, A. (2001). Supuestos Prácticos en Educación Especial. Ed. Cisspraxis:Madrid.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). Acuerdo Nacional de Fortalecimiento para la Modernización de la Educación Básica. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). Curso Nacional de Integración Educativa. Programa Nacional de Actualización Permanente. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). Integración Educativa. Antología. México.
- Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). Seminario de Actualización para Profesores de Educación Especial y Regular. Módulo tres. Currículo, Didáctica y Adecuaciones Curriculares. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). Seminario de Actualización para Profesores de Educación Especial y Regular. Módulo uno y dos. Sensibilización e Integración Educativa: Conceptos Básicos. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Programa de Educación Preescolar. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México
- Shea, T. y Bauer, A. (2000). Educación especial. Un enfoque ecológico. McGraw-Hill: México.
- Stake, R.E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Toledo M. (1984). La escuela ordinaria ante el niño con Necesidades Especiales. Ed. Santillana: Madrid.

UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York

UNESCO. (1999). Salamanca, 5 años después. Consultado en febrero del 2009. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118so.pdf>.

Verdugo, M. (1998). Personas con discapacidad, perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias. Siglo XXI Veintiuno de España Editores S.A. España.

# ANEXOS

ANEXO I  
REGISTRO ANEGGOTADO

ESTADO: \_\_\_\_\_

MUNICIPIO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO: \_\_\_\_\_

DIRECCION: \_\_\_\_\_

ACTIVIDAD: \_\_\_\_\_

# ANEXOS

OTROS DATOS: \_\_\_\_\_



**ANEXO 2**

**LISTA DE COTEJO**

**GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA  
CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL NO. 2  
RESULTADOS DE EVALUACIÓN**

**CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN**

**NOMBRE DEL NIÑO:** \_\_\_\_\_

**FECHA DE APLICACIÓN:** \_\_\_\_\_

<b>NL=NO LOGRADO</b>	<b>P= EN PROCESO</b>	<b>L= LOGRADO</b>
----------------------	----------------------	-------------------

<b>COMPETENCIAS</b>	<b>NL</b>	<b>P</b>	<b>L</b>
Comunica estados de ánimo a través del lenguaje verbal.			
Da información de sí mismo y sobre su familia			
Expresa emociones a través de expresiones gestuales.			
Expresa sus preferencias por juegos, cuentos, caricaturas.			
Utiliza el lenguaje para regular su conducta en interacción con otros.			
Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.			
Solicita la palabra y respeta los turnos para participar.			
Comprende pasos a seguir en un juego, experimentos, rompecabezas.			
Solicita y da ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.			
Obtiene y comparte información a través de expresión oral.			
Conversa con otros niños sobre un tema por periodos más prolongados.			
Formula preguntas de lo que desea o necesita saber acerca de algo.			
Expone información organizando ideas y utilizando apoyos gráficos			
Utiliza el saludo y despedida para el inicio y fin de una conversación.			
Se expresa de maneras diferentes con un adulto y con otros niños.			
Escucha y cuenta relatos literarios.			
Narra anécdotas, cuentos, relatos siguiendo la secuencia y el orden.			
Crea cuentos, canciones, rimas.			
Distingue entre una historia real y una fantasía.			
Representa situaciones cotidianas con lenguaje corporal.			
Memoriza y comparte poemas, canciones, rondas.			
Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, revistas.			
Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar.			

