



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA  
Y EDUCACIÓN A DISTANCIA**



**BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE QUE ENFRENTA UN NIÑO CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE**

**T E S I N A**

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

**P R E S E N T A:**

**MARISELA BRAVO HERNÁNDEZ**

**Asesora: Dra. Hatsuko Yalí Nakamura Matus**

**Ciudad Universitaria, CD. MX. 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Agradecimientos .....  | 4  |
| Introducción .....   | 5  |
| Revisión de literatura .....   | 8  |
| Capítulo 1. Presentación y diseño de la Investigación .....  | 12 |
| 1.1 Contexto de la investigación.....  | 12 |
| 1.2 Preguntas de Investigación.....  | 14 |
| 1.3 Objetivos de la investigación .....  | 14 |
| 1.4 Instrumentos para conocer la historia de vida de Michel.....   | 16 |
| Resumen.....   | 18 |
| Capítulo 2. Precisiones conceptuales sobre el término Discapacidad Intelectual (DI) y su evolución a través del tiempo.....  | 19 |
| 2.1 Evolución del término discapacidad intelectual.....  | 19 |
| 2.2 Aproximación a los modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad y ..... su funcionamiento desde la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) ..... | 20 |
| 2.3 Modelo médico de la discapacidad .....   | 21 |
| 2.4 Modelo social de la discapacidad.....  | 22 |
| 2.5 Definición y premisas indispensables para la aplicación de la definición del ..... término Discapacidad Intelectual.....   | 23 |
| 2.6 Subtipos de la discapacidad intelectual.....   | 26 |
| Resumen.....   | 29 |
| Capítulo 3. Mel Ainscow, la inclusión como proceso y las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta la educación inclusiva.....                                  | 30 |
| 3.1 El modelo social como marco de la inclusión educativa.....   | 30 |
| 3.2 Mel Ainscow y la inclusión como proceso .....  | 31 |
| 3.3 Educación inclusiva, principios y prácticas .....  | 33 |
| 3.4 Necesidades Educativas Especiales (NEE) <i>versus</i> Barreras al Aprendizaje y la ..... Participación (BAP).....  | 38 |
| 3.5 Clasificación de las barreras al aprendizaje y la participación.....   | 41 |
| Resumen.....   | 44 |
| Capítulo 4. BAP enfrentadas por Michel y su mamá al estudiar la primaria regular y la importancia de la adquisición de las habilidades matemáticas .....                           | 45 |
| 4.1 Historia del proceso vivido por Michel en su paso por la escuela primaria.....   | 45 |
| 4.2 Análisis de las BAP enfrentadas por Michel y su mamá cuando éste cursó la educación.... primaria.....  | 52 |
| 4.3 Importancia de la adquisición de habilidades matemáticas.....  | 55 |

|  |    |
|--|----|
| Resumen.....   | 57 |
| Capítulo 5. Análisis de la situación académica en que se encuentra Michel y algunas estrategias empleadas para trabajar las operaciones básicas..... | 58 |
| 5.1 Primer acercamiento a las fortalezas y áreas de oportunidad de Michel.....   | 58 |
| 5.2 Estrategias empleadas en las sesiones extraclase con Michel.....   | 60 |
| Resumen.....   | 64 |
| Conclusiones .....   | 65 |
| Referencias.....   | 69 |
| Anexos.....  | 79 |
| Anexo 1 Diagnóstico Anverso .....  | 79 |
| Anexo 2 Diagnóstico Reverso.....   | 80 |
| Anexo 3 Estrategia: Establecimiento de horarios.....   | 81 |
| Anexo 4 Estrategia: Formemos cantidades y ordenémoslas .....   | 82 |
| Anexo 5 Estrategia: Practicando la lógica.....   | 83 |
| Anexo 6 Estrategia: Teselados .....  | 84 |
| Anexo 7 Estrategia: Suma y resta operaciones inversas .....  | 85 |
| Anexo 8 Estrategia: Explicando la multiplicación .....   | 87 |
| Anexo 9 Estrategia: Repartir en partes iguales .....   | 88 |
| Anexo 10 Estrategia: Lectura Compartida .....  | 90 |
| Anexo 11 Estrategia: Solución de problemas con operaciones básicas asociadas a la vida cotidiana .....   | 91 |
| Anexo 12 Consentimiento Informado Anverso.....   | 93 |
| Anexo 13 Consentimiento Informado Reverso .....  | 94 |

### Índice de Tablas

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabla 1</b> Delimitación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación .....            | 42 |
| <b>Tabla 2</b> Análisis de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Detectadas ..... | 53 |

## **Agradecimientos**

En primer lugar deseo agradecer a mi esposo y mis tres hijos por su amor y apoyo, sin el cual no hubiese podido culminar este proyecto que ha significado tanto para mí.

A mi madre de quien aprendí el amor al estudio, el compromiso y la responsabilidad indispensables para alcanzar una meta.

A la memoria de mi padre, cuyo amor y ejemplo estarán siempre en mi corazón.

A la Dra. Hatsuko mi asesora en este trabajo de titulación por su comprensión, apoyo y acompañamiento.

A Michel y su mamá, quienes con su apertura, confianza y contribución desinteresada han permitido la realización de este trabajo de investigación.

## Introducción

Este trabajo de investigación tiene como propósito final por un lado, conocer las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP) que ha enfrentado un niño con Discapacidad Intelectual (DI) leve y su mamá en su paso por la escuela primaria, por otro, presentar algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas para el desarrollo de las habilidades matemáticas necesarias para lograr la comprensión y dominio de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) y su aplicación en la solución de problemas matemáticos relacionados con la vida cotidiana, buscando que Michel, nombre con el que conoceremos a este chico durante el transcurso de la investigación, logre alcanzar el perfil de egreso requerido por la SEP para continuar con su educación secundaria.

Lo particularmente interesante de este caso se encuentra en que Michel fue diagnosticado tardíamente, un proceso que inició cuando finalizaba quinto año de primaria y concluyó cuando ya se encontraba cursando sexto grado; fue hasta el momento de contar con un diagnóstico realizado por un Paidopsiquiatra de la Secretaría de Salud que la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) le brindó atención, pese a encontrarse inscrito en una escuela que cuenta con este servicio, por lo cual, tanto él como su mamá han tenido que enfrentar por sí solos las BAP que han encontrado, no por ser estigmatizado debido a su discapacidad, sino simplemente por no alcanzar las metas impuestas por un sistema que en teoría debería ser flexible y adaptarse a las necesidades de todos los alumnos, independientemente de presentar alguna discapacidad o no, o al menos, eso es lo que se espera de una escuela dentro de un modelo inclusivo como el que en teoría impera en nuestro país hoy en día.

El presente trabajo está conformado por cinco capítulos, el primero de los cuales ofrece la presentación y el pormenor del diseño de la investigación llevada a cabo.

En el segundo se realizan precisiones conceptuales sobre el término Discapacidad y DI, su evolución, así como la manera de lograr una evaluación más completa que coadyuve de mejor manera al trazado de un plan de apoyo individualizado, el cual contribuirá a promover el máximo desarrollo posible de la persona con DI.

En el capítulo tercero se mostrará a la educación inclusiva como un proceso, esto desde la perspectiva de Mel Ainscow, su relevancia y pertinencia dentro del contexto histórico actual y el cómo, ésta se entrelaza y nutre del modelo social de la discapacidad que priva a nivel mundial actualmente, así como su repercusión en el contexto educativo, donde se responsabiliza a la sociedad de brindar el apoyo y las condiciones necesarias a todo individuo para superar las BAP presentes en su entorno.

En el cuarto capítulo se presentan las BAP enfrentadas por Michel y su mamá al cursar la educación primaria, las que posteriormente son catalogadas y analizadas según la clasificación propuesta por Covarrubias Pizano (2019); para finalizar este capítulo se presenta la importancia de la adquisición de las habilidades matemáticas, las cuales forman parte del perfil de egreso requerido por la SEP al concluir la educación primaria.

El quinto capítulo está conformado por la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad que presenta Michel, las cuales fueron el punto de partida para el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje que le permitieran lograr la construcción del conocimiento de manera más accesible en el área de matemáticas para la realización de las operaciones básicas y su aplicación en la solución de problemas matemáticos de la vida cotidiana, dentro de un entorno de respeto y aceptación; dentro del trabajo se emplea el término estrategias de enseñanza-aprendizaje, por considerar que ambos aspectos son como menciona Monereo (2007) dos caras de la misma moneda, siendo imposible desligar la una de la otra. Para finalizar se brindan las conclusiones del trabajo de investigación realizado.

Se considera de suma importancia el reconocimiento de la realidad que se vive en una escuela primaria en México, ya que como personas directamente relacionadas con el ámbito educativo se tiene acceso de primera mano a conocer las discrepancias o coincidencias existentes entre lo plasmado en un documento y la vivencia en este caso, de un niño con DI leve y su mamá quienes han enfrentado día a día una realidad compleja y es únicamente desde ésta, que podemos brindar el apoyo y acompañamiento que precisan para lograr la obtención de los mejores resultados, esperando al mismo tiempo que este trabajo logre en el lector una toma de conciencia respecto a las BAP que se encuentran y seguirán encontrándose día a día en la búsqueda de la construcción de una educación inclusiva, pues recordemos que en la sociedad la constante es el cambio y en gran parte ese cambio se forja dentro de las aulas.



## Revisión de literatura

A continuación, se presentan de manera sucinta algunos estudios considerados relevantes y que guardan relación con los temas sobre los cuales gira nuestra investigación que son:

Discapacidad Intelectual (DI), inclusión educativa y estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas para niños que presentan esta condición.

En la Universidad de Granada, Morilla Portela (2016), presenta su Tesis Doctoral, donde analiza diferentes aspectos de la vida de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y el cómo la inclusión ha venido a mejorar todos los aspectos de su vida, repercutiendo este hecho a su vez en forma positiva en la vida de los niños sin NEE que han convivido con ellos.

La Tesis de Maestría de Vélez Pachón (2016) en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Buenos Aires, presenta la percepción de los docentes, los padres y otros actores del ámbito escolar sobre la discapacidad y los problemas que enfrentan en el día a día.

Acuña et al. (2017) en Colombia, nos presenta una investigación titulada: Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños con discapacidad intelectual, donde las investigadoras toman en cuenta la percepción de padres, profesores, estudiantes con discapacidad y de sus compañeros de clase para conocer de propia voz las necesidades de educación percibidas, de tal manera que al ser identificadas puedan realizarse las adecuaciones necesarias para lograr el mejoramiento de las condiciones de vida familiar y de educación de esta población.

Lee (2018), en su Tesis de Maestría en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador presenta un interesante diseño de programa de formación docente para la atención de las NEE.

En México se realizó un trabajo de investigación en el año 2017, en el área de Trabajo Social, para obtener el grado de Maestría con el título de Discapacidad intelectual: Una mirada desde el trabajo social para promover la inclusión, su autora Gutiérrez Herrera nos presenta la DI como una construcción social y el cómo es entendida por la sociedad, así como el grado de

aceptación hacia una persona que presenta DI, también señala al núcleo familiar como el principal factor para facilitar la inclusión o exclusión social, convirtiéndose este en un proceso colectivo donde familia y sociedad aporten al mismo, donde se deje de delegar la responsabilidad al discapacitado y su familia y se asuma como un deber social la plena integración de las personas con DI.

El estudio realizado por García Cedillo (2018) presenta la evolución teórica de la integración educativa para orientarse hacia la educación inclusiva, en él se señala que pese a la importancia que se le da a este tipo de educación en la Reforma Educativa de 2016, al analizarla, nos da cuenta de que la propuesta realizada sigue siendo la de una integración educativa, que ha quedado muy alejada de las expectativas tenidas en ese momento.

Brunot (2019), realiza un trabajo de investigación sobre la inclusión de niños de 6 y 7 años en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), de él se desprende que la inclusión de los niños con discapacidad depende de varios actores como son los padres y su involucramiento en el proceso de aprendizaje, los maestros y la aceptación de estos niños en su clase, así como la aceptación de los demás alumnos hacia la diversidad, por otro lado se destaca como factor de éxito en la inclusión de los niños que presentan discapacidad el acompañamiento individualizado brindado por la USAER en colaboración con los maestros regulares.

Mañas Olmo et al. en 2020 nos presentan una investigación donde analizan las trayectorias escolares y sus repercusiones en la construcción de la identidad de las personas con DI y al entorno de exclusión y estigmatización al que se han enfrentado y cómo han logrado desarrollar resiliencia como un proceso para la dignidad vital.

También en el 2020 Delgado González et al. en su artículo Salud familiar en niños con discapacidad intelectual, nos presentan el impacto que conlleva la DI dentro del núcleo familiar, así como la necesidad de una preparación de quienes conviven cotidianamente con el niño para asegurar las mejores posibilidades de interacción entre cada uno de los miembros.

Se consultó un par de artículos sobre la educación en valores ya que éstos se encuentran estrechamente relacionados con la educación inclusiva como son: el artículo presentado por Molina Marín (2019), que aborda el tema de valores inclusivos éstos vistos desde la percepción, creencias y prácticas educativas de los maestros de preescolar, este artículo contiene los resultados parciales de la tesis doctoral titulada “La transición educativa de preescolar a primaria”, cuyos resultados evidencian deficiencias en la concepción de valores inclusivos y en la concepción de la propuesta del centro educativo en la determinación de lograr la inclusión de todos los estudiantes.

Parra Ortiz (2003) nos habla de la educación en valores y su práctica en el aula, donde analiza las causas principales que han determinado lo que él denomina la crisis del sistema de valores en la sociedad actual, las diferentes posturas ideológicas adoptadas sobre la selección de valores que se han utilizado para su transmisión y desarrollo así como las condiciones básicas que han de presentarse en el aula para una educación en valores.

En cuanto a trabajos sobre estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas para niños con DI, se encontró la tesis de Carmona realizada en 2011, donde se aborda este tema, pero su investigación es llevada a cabo en un Centro de Atención Múltiple (CAM), donde se atienden niños que no logran la inclusión en una escuela regular, por lo que se considera un campo de trabajo distinto al que se enfoca la presente investigación.

Si bien se ha encontrado gran número de publicaciones respecto a la DI y la inclusión de los niños y jóvenes a una escuela regular, no se ha encontrado una investigación tan cercana, que

proporcione la información directa desde la persona que presenta DI, de sus sentimientos, conflictos y luchas, los cuales expuestos por ellos mismos, brindan la posibilidad de sensibilizar y comprender de mejor manera las barreras que enfrenta, así como las que ha enfrentado su madre y comprendiendo dichas barreras poder coadyuvar en su minimización y brindar mejores apoyos a su proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a trabajos sobre estrategias de enseñanza de las matemáticas se encontró que es un campo sumamente limitado y por tanto fértil para la investigación.

Otro aspecto interesante que surgió en la revisión de literatura y que se desea remarcar es que el término NEE, así como el de señalar a una persona como discapacitado, se han convertido en obsoletos tras lo establecido en la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, pese a esto, se han preservado en este apartado ya que fueron usados por los propios autores en la publicación de sus trabajos y con ello se pretende hacer notar el hecho de que a la fecha muchos investigadores siguen haciendo uso de éstos y al hacerlo promueven el que sigan vigentes en el lenguaje y por tanto en la cultura.

## Capítulo 1. Presentación y diseño de la Investigación

Las “fuerzas” que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos ... son “materia significativa”. Son ideas, sentimientos y motivos internos (Taylor y Bogdan, 1994).

En este capítulo se presenta el diseño de la investigación llevada a cabo a través de la metodología biográfico-narrativa, donde se da a conocer la historia de vida de Michel durante su educación primaria, siendo un niño que presenta Discapacidad Intelectual (DI) leve, diagnosticado tardíamente presentando una problemática severa para asimilar el proceso de realización de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) y su aplicación en la resolución de problemas matemáticos, además de dificultad para relacionarse e interactuar con sus compañeros.

### 1.1 Contexto de la investigación

Michel ha cursado su educación primaria en una escuela que cuenta con el apoyo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en una de las alcaldías de la CDMX, pese a ello, la condición de DI que presentaba no fue detectada hasta que cursaba quinto año, por una fuente externa al plantel la cual fue procurada por iniciativa de la madre, cuyas inquietudes sobre el desempeño y comportamiento de su hijo no fueron atendidas por los docentes, quienes lo etiquetaron de retraído, distraído y como un niño que no trabajaba, lo que le impidió contar con el apoyo que requería para promover un mayor desarrollo integral<sup>1</sup>.

Posteriormente, se presentarán algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje diseñadas para desarrollar el pensamiento lógico-matemático, facilitar la comprensión y asimilación de los procesos para la realización de las operaciones básicas, así como para la resolución de problemas de

---

<sup>1</sup> Proceso interactivo de maduración que resulta de una progresión ordenada de desarrollo de habilidades perceptivas, motoras, cognitivas, de lenguaje, socioemocionales y de autocontrol (Ponce, 2016).

aplicación práctica en la vida cotidiana dentro de un entorno de respeto a las diferencias, buscando promover un desarrollo integral.

Hoy en día la inclusión educativa es un tópico del que mucho se habla tanto a nivel nacional como internacional, por lo cual se ha considerado un tema relevante para ser desarrollado a través de esta investigación, optando para ello por darle voz a un niño que de otra manera no podría ser escuchado, brindándonos una mirada personal e íntima del cómo han vivido este proceso educativo él y su madre y las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP) que han enfrentado.

El caso de Michel no es un caso aislado, en nuestro país según la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su documento “Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional”, señala, “en el ciclo escolar 2017-2018, se atendió a un total de 612,039 alumnos con alguna condición de discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, comunicación y conducta, o con aptitudes sobresalientes” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019, s/p).

Como podemos darnos cuenta, existe gran cantidad de alumnos que enfrentan BAP con o sin discapacidad los cuales se encuentran actualmente incluidos en aulas regulares dentro del Sistema Educativo Nacional y el profundizar en este caso en particular podría dar una idea más clara del cómo es su vida escolar, las Barreras no sólo académicas que deben enfrentar tanto ellos como sus padres, para que partiendo de un mayor conocimiento de dichas Barreras las instituciones y las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de individuos en condiciones similares a las de Michel sean más conscientes de la necesidad de detectar las BAP que se encuentran en el entorno y trabajar en minimizarlas y si es posible erradicarlas para que así, todo niño pueda transitar de la mejor manera su proceso educativo, por esta misma razón también se diseñaron algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje para ayudar a Michel y a niños en circunstancias similares a lograr un mejor desempeño académico en el área de matemáticas, al mismo tiempo que se trabajó en

brindarle un espacio inclusivo donde impere el respeto a las diferencias buscando con ello la promoción de un desarrollo integral que le permita ser productivo para sí mismo y para la sociedad.

## **1.2 Preguntas de Investigación**

### **Pregunta general de investigación**

¿Qué BAP ha encontrado Michel dentro de una escuela que cuenta con apoyo de la UDEEI donde cursa su educación primaria y qué estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden contribuir a que logre un mayor desarrollo?

### **Preguntas específicas de investigación**

- ¿Cómo ha sido el proceso educativo de Michel dentro de una escuela que cuenta con apoyo de la UDEEI?
- ¿Cómo se siente Michel al respecto?
- ¿Cómo ha vivido la madre de Michel el proceso educativo de su hijo dentro de una escuela primaria que cuenta con apoyo de la UDEEI?
- ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje proporcionarán a Michel la oportunidad de lograr un mejor desempeño académico con relación a la comprensión y realización de las operaciones básicas y su aplicación en la resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana?
- ¿Cómo propiciar un desarrollo integral en Michel a través de la promoción de un ambiente inclusivo?

## **1.3 Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general de la investigación**

- Identificar las BAP que ha encontrado un niño que presenta DI leve y su madre, en su proceso educativo dentro de una escuela regular,

- Proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje que lo ayuden a alcanzar el perfil de egreso de la educación primaria

### **Objetivos específicos de investigación**

- Conocer la experiencia de vida de Michel durante los últimos meses en quinto año, hasta la conclusión de su educación primaria.
- Dar a conocer las BAP que ha encontrado Michel a su paso por la escuela regular.
- Identificar las BAP que como madre de un niño que presenta DI ha encontrado dentro de una escuela regular.
- Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje para ayudar a Michel a lograr un mejor desempeño académico en el área de matemáticas.
- Propiciar el desarrollo social de Michel.

Para la realización del presente trabajo de investigación se eligió el enfoque cualitativo, debido a que las pretensiones de éste son, como mencionan Hernández Sampieri et al. (2014) la reconstrucción de la realidad, tal como es observada por los actores del sistema social, por ser holístico y considerar el todo, además de evaluar el desarrollo natural de los sucesos, otro punto importante para esta investigadora es el que este tipo de investigación “siempre se aborda desde la perspectiva del ser humano (su experiencia)” ( p. 359).

La metodología elegida fue la biográfico-narrativa debido a que, de acuerdo con Bruner (1997) se ponen en escena las interpretaciones de los sujetos, construyéndose una unidad narrativa que posibilita el conocimiento sobre la acción y esto es lo que se pretende con esta investigación.

Se dará a conocer de voz del propio Michel, cuál ha sido la realidad que ha enfrentado al cursar la educación primaria dentro de una escuela regular presentando DI leve, pero se pretende ir



más allá de centrarse en dicha discapacidad, se pretende conocer al ser humano, sus vivencias, sus problemáticas, sus desafíos y cómo los ha percibido desde su propia realidad.

#### **1.4 Instrumentos para conocer la historia de vida de Michel**

Los instrumentos empleados para conocer la historia de vida de Michel fueron elegidos acorde al enfoque biográfico-narrativo y son:

**Historia de vida**, la cual adquiere gran relevancia debido a que se pretende como menciona Kornblit (2007) “conocer a fondo la vida de nuestro sujeto de investigación” (p. 16), en este caso Michel, por lo cual se realiza un rastreo de su trayectoria en la escuela primaria, centrándose en su desempeño académico y la relación de éste con la DI que presenta.

**La entrevista no estructurada**, es otro de los instrumentos elegidos, ésta se aplica a la madre, se optó por este instrumento, pues como señala Vargas Jiménez (2012), ésta destaca la interacción entrevistador-entrevistado estableciendo una relación persona a persona, cuyo deseo es entender más que explicar.

En cuanto al instrumento elegido para trabajar con Michel, fue la **entrevista a profundidad**, ya que como señala Taylor y Bogdan (1994), precisa de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y el informante, los cuales están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que se tienen respecto a su vida, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Para finalizar tenemos la **observación participante**, cuya función, como mencionan Taylor y Bogdan (1994), es lograr que “los informantes se sientan cómodos y ganar su aceptación” (p. 50), este instrumento fue empleado debido a que se trabaja directamente con Michel dos veces a la semana en sesiones de dos horas.

El conjunto de instrumentos empleados para conocer la historia de vida de Michel, coadyuvan en la formación de un panorama general de las BAP que él y su mamá han encontrado, permitiendo una visión de su vida a lo largo de su paso por la escuela primaria, enfocándose principalmente en el último año de ésta.

Con la información recabada se realizarán dos tipos de análisis, el primero vertical/Historia de vida y horizontal/Análisis comparativo (Bolívar et al., 2001) entre la percepción del niño y la madre respecto a las BAP encontradas durante el proceso educativo dentro de una escuela regular a nivel primaria.

Michel fue reclutado al presentarse para recibir apoyo en el espacio denominado “Club de Tareas”, donde se brinda a niños de 6 a 11 años acompañamiento y apoyo para reforzar los conocimientos trabajados en el aula, por lo que se considera una muestra de *oportunidad*, ya que como menciona Hernández Sampieri et al. (2014) el caso se presentó de manera fortuita ante el investigador justo cuando lo requería.

El producto de la presente investigación representa la expresión social de un individuo y su madre construido principalmente a través de encuentros (entrevistas), a quienes otro tipo de investigación los habría dejado sin voz y cuya aportación puede enriquecer el conocimiento de una realidad poco explorada, que es la percepción de los individuos respecto a las BAP que persisten dentro del sistema educativo para quienes presentan DI leve y cursan su educación dentro de una escuela con apoyo de la UDEEI.

Una fuerte limitación a esta investigación la representó la restricción de acceso a la escuela donde estudia Michel, ya que si bien se dieron dos oportunidades para observar, no se permitió la interacción con maestros o alumnos, otro aspecto importante fue el no tener acceso a otros casos similares para así poder realizar una investigación con un número mayor de individuos.

**Resumen**

El trabajo de investigación detallado en este capítulo se enfoca por un lado en la experiencia vivida por un niño que presenta Discapacidad Intelectual (DI) leve a quien conoceremos como Michel diagnosticado tardíamente y su madre, realizándose ésta a través de la metodología biográfico-narrativa, buscando identificar las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP) que han enfrentado, así como los apoyos que les han sido brindados por la escuela y la forma en cómo tanto los unos, como los otros han impactado para lograr una verdadera inclusión educativa. Es importante destacar la relevancia que conlleva el conocer de propia voz de los actores la experiencia vivida para lograr una comprensión de la realidad, más allá de los supuestos presentados en el papel; la finalidad última de este trabajo es el diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje para ayudar a Michel a lograr una mejor comprensión y realización de las operaciones básicas y su aplicación en la solución de problemas matemáticos de la vida cotidiana, así como la promoción de un desarrollo integral, para que pueda de esta manera convertirse en un individuo capaz de hacer aportaciones valiosas a la sociedad.

Michel presenta DI leve, pero para comprender de mejor manera la problemática que enfrenta primero debemos entender a cabalidad este fenómeno multidimensional, qué es la DI y cuál ha sido la evolución que ha sufrido dicho término a través del tiempo.

## Capítulo 2. Precisiones conceptuales sobre el término Discapacidad Intelectual (DI) y su evolución a través del tiempo

Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas; es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo? (Yadiar Julián Márquez Márquez).

En este capítulo se abordará la definición del término Discapacidad Intelectual (DI), el cual forma parte del término general Discapacidad, iniciando por una breve reseña histórica sobre la evolución que ha sufrido éste, partiendo de la clasificación para las enfermedades mentales propuesta por Avicena en su Canon de Medicina, hasta llegar al momento actual, donde la DI es vista desde un enfoque biopsicosocial, los diversos modelos conceptuales empleados para explicar y entender la discapacidad y su funcionamiento, las premisas indispensables para la aplicación de dicha definición, así como la caracterización de los subtipos existentes dentro de la DI, éstos según la *International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions* (IACAPAP), de tal manera que al finalizar este apartado podamos lograr una mejor comprensión de esta condición.

### 2.1 Evolución del término discapacidad intelectual

El término discapacidad intelectual ha pasado por un proceso evolutivo a través de la historia el cual ha sido, como menciona la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) (2010), determinado principalmente por el avance en la comprensión del proceso de discapacidad en las personas y su mejora.

Inicialmente la DI fue considerada una enfermedad mental, Avicena, médico árabe que vivió de 980-1037, propone una clasificación para las enfermedades mentales y emplea el término *amencia* para designar el retraso mental, durante la Edad Media, Felix Platter, profesor de anatomía

y medicina de Basilea, quien vivió de 1536-1614 introduce el término *imbécil mental*, posteriormente, Thomas Willis emplea el término *morosis*, siendo Jhon Lock quien establece la distinción entre *enfermedad mental* y *retraso mental* (Garrote et al., 2015).

Además de los términos antes citados para designar la DI, se han manejado los términos, *deficiencia mental* (1908-1958), *subnormalidad* (1960-1990), *minusvalía mental* y *retraso mental* (1959-2009) (Schalock et al., 2007).

Schalock et al. (2007) nos hablan del intenso debate sobre el uso del término DI en lugar del de retraso mental, si bien ambos términos incluyen a la misma población de individuos, el hecho de que el término DI se encuentre considerado dentro del término general de discapacidad permite comprenderlo de mejor forma, ya que refleja los cambios a éste propuestos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la AAIDD; ajustándose de mejor manera a las prácticas profesionales actuales centradas en conductas funcionales y factores contextuales, además de proporcionar una base lógica para la provisión de apoyos individualizados debido a estar basado en un marco socio-ecológico y ser menos ofensivo para las personas con discapacidad, al mismo tiempo que más consistente con la terminología internacional.

## **2.2 Aproximación a los modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad y su funcionamiento desde la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF)**

Para explicar y entender la discapacidad y su funcionamiento se han propuesto diferentes modelos conceptuales, los cuales ordenados cronológicamente han sido el de prescindencia, propio de la Antigüedad y el Medieval; el médico o de rehabilitación, empleado en la primera mitad del siglo XX y el social, el cual surge en la década de los sesenta del siglo pasado y cuyos parámetros aún hoy en día intentan impregnar la mirada actual (Velarde, 2012).

En este apartado se ha elegido presentar los modelos médico y social, debido a su relevancia y cercanía histórica con el presente trabajo por un lado y por el otro a que se reconoce como menciona Velarde (2012) que los cortes temporales representan meras convenciones artificiales ya que no aislan los sucesos, sino que, en significativo número de ocasiones, éstos se dan de forma paralela influyendo de manera conjunta en el tejido social.

La descripción de tales modelos se encuentra realizada con base en lo descrito por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud, versión para la infancia y la adolescencia (CIF-IA), la cual se deriva de la CIF y “está diseñada para registrar las características del desarrollo infantil y las influencias de su entorno” (OMS, 2011, p. ix) y al igual que la CIF su función es el de “brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud” (OMS, 2011, p.3).

Con relación al modelo social, se pretende profundizar un poco más, debido a que éste guía la actuación de las diferentes organizaciones en pro de los derechos de las personas con discapacidad en el mundo, así como gran número de Estados a nivel global, entre ellos México.

### **2.3 Modelo médico de la discapacidad**

El modelo médico se fundamenta en dos supuestos básicos, el primero es el que las causas para justificar la discapacidad dejan de ser religiosas y pasan a ser científicas, aludiendo la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad y el segundo es el que las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles respecto a las necesidades de la comunidad, aceptando que pueden realizar alguna aportación en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas (Palacios, 2008).

Según la OMS (2011) en la CIF-IA el modelo médico considera a la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, el

cual requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura o una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta. La atención sanitaria se considera la cuestión primordial y en el ámbito político, la respuesta principal es la de modificar y reformar la política de atención a la salud.

Es importante señalar que la superación total de un modelo conceptual que prevaleció por tanto tiempo como lo fue el modelo médico, precisa de una labor titánica y constante de todo aquel que de alguna forma se encuentra inmerso en la lucha por los derechos de las personas con discapacidad para erradicar cualquier resabio que intente negarse a desaparecer dentro del entramado social dada la profundidad de sus raíces.

El movimiento de la vida independiente se ha considerado el antecedente del surgimiento del modelo social, este partió de la idea de que todas las personas tienen el derecho a la independencia mediante el control de sus vidas, con base en la capacidad y la oportunidad para tomar decisiones y de llevar a cabo las actividades de cada día (Iáñez, 2009).

#### **2.4 Modelo social de la discapacidad**

El modelo social de la discapacidad, emerge a finales de la década de los años sesenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra, en voz de los activistas con discapacidad, así también como de las organizaciones de personas con discapacidad, quienes se unieron para condenar el estatus que les confería la sociedad como “ciudadanos de segunda clase” y reorientando la atención hacia el impacto de las barreras sociales y ambientales, lo que logra a través de su participación política abrir un nuevo frente en el área de los derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria (Palacios, 2008).

Este nuevo paradigma<sup>2</sup> ha sido promovido y avalado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) quedando plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual ha intentado comprender la complejidad social de este fenómeno, pese a las dificultades que ello implica.

En el modelo social se considera el fenómeno de la discapacidad fundamentalmente como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa inclusión de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social (OMS, 2011).

Se puede apreciar claramente después de la breve presentación tanto del modelo médico, como del social, el antagonismo existente, sin embargo, la CIF-IA está basada en la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento, empleando un enfoque biopsicosocial, brindando una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social, la cual se ve reflejada en su definición de discapacidad presentada en el siguiente apartado.

### **2.5 Definición y premisas indispensables para la aplicación de la definición del término Discapacidad Intelectual**

Como se menciona al inicio de este capítulo, el término discapacidad intelectual, forma parte del término general discapacidad, por lo cual se considera importante en este apartado iniciar

---

<sup>2</sup> Un paradigma constituye un marco conceptual en el que se inscriben, como supuestos básicos subyacentes, creencias y valores a los cuales los integrantes del grupo que lo comparten se adhieren fuertemente, sin que sean siempre explícitos o conscientes (González, 2005).



brindando la definición en primer lugar, de discapacidad, para posteriormente presentar la definición de discapacidad intelectual.

La SEP, en su Glosario de Términos: Educación Básica (2016) nos brinda la siguiente definición para **(Alumno) Persona con Discapacidad:**

Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás” (p. 3).

Tanto la AAIDD (2010), como Ke y Liu en el Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP (2018) coinciden en caracterizar a la DI por la presencia de limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, así como en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, además de tener su origen antes de los 18 años.

Es importante señalar el que la AAIDD (2010) puntualiza la existencia de cinco premisas como parte explícita de la definición, debido a que éstas clarifican el contexto en el que surge e indican la forma en que hay que aplicar dicha definición, por lo cual, es indispensable tenerlas presentes al realizar un estudio sobre DI.

- **Premisa 1:** “Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura” (AAIDD, 2010, p. 33).

Lo que significa que los estándares que deberán emplearse para comparar el funcionamiento del individuo serán ambientes comunitarios típicos en los cuales normalmente viven individuos de edad similar y no aislados en función de la habilidad. (AAIDD, 2010).

- **Premisa 2:** “Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales” (AAIDD, 2010, p. 34).

Significando que para que la evaluación adquiriera sentido deberá contemplar la diversidad, así como la singularidad de las respuestas del individuo. La cultura o el origen étnico, las costumbres que pudiesen tener influencia en los resultados de la evaluación, deberán ser tomados en cuenta para alcanzar una evaluación válida (AAIDD, 2010).

- **Premisa 3:** “En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades” (AAIDD, 2010, p. 34).

Lo que implica que las personas con DI son seres humanos complejos, como cualquier otro ser humano que probablemente posee ciertos talentos, así como ciertas limitaciones, las cuales se deben tomar cuenta independientemente de su DI (AAIDD, 2010).

- **Premisa 4:** “Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo” (AAIDD, 2010, p. 34).

El análisis de las limitaciones no será suficiente y la especificación de dichas limitaciones debe constituir simplemente el primer paso para el diseño y desarrollo de la intervención, así como de la descripción de los apoyos que la persona requiere (AAIDD, 2010).

- **Premisa 5:** “Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará” (AAIDD, 2010, p. 34).

Si se brindan los apoyos personalizados adecuados a la persona con DI, ésta mejorará su desenvolvimiento, es importante también considerar que una falta de mejora debería tomarse como base para reevaluar el perfil realizado de necesidades y apoyos, sin embargo, en raras

circunstancias, incluso con los apoyos adecuados la persona puede sólo mantener el funcionamiento o detener o limitar una regresión (AAIDD, 2010).

Como se puede apreciar, dentro de las definiciones tanto de Discapacidad, como de DI se ha superado el modelo médico, donde la discapacidad era vista como un defecto del individuo, para darle al término una perspectiva socio-ecológica, por explicar el término en función de las limitaciones en el funcionamiento individual dentro del contexto social y la visión de la persona con DI con origen en los factores orgánicos y multidimensional, debido a que afecta el funcionamiento intelectual, la conducta y las habilidades adaptativas, por lo que se le ve como el ajuste necesario entre las capacidades específicas del individuo y el contexto en el que éste funciona, haciendo énfasis en la mejora del funcionamiento humano al brindarle a la persona los apoyos requeridos de manera individualizada, por otro lado el tomar todas y cada una de las premisas antes planteadas en consideración permite a todo aquel que de una u otra forma trabaja con personas con discapacidad aplicar la definición de DI de la manera correcta ya que como menciona la AAIDD, ésta no puede aparecer sola, ya que hacerlo implica el riesgo de dejar fuera una de las muchas dimensiones que conforman este complejo fenómeno.

## **2.6 Subtipos de la discapacidad intelectual**

Todos los sistemas de clasificación tienen como objetivo fundamental el proporcionar un esquema de organización, éste es esencial en cualquier ciencia para avanzar en la adquisición e incorporación de conocimientos y en la provisión de buenas prácticas (AAIDD, 2010).

Históricamente la clasificación sobre la DI había sido empleada para agrupar a los individuos en función de los rangos de Coeficiente Intelectual (CI) o de las puntuaciones en conducta adaptativa, hoy en día, dicha clasificación va más allá de este propósito, es empleada para la

investigación, la financiación, la prestación de servicios y apoyos y en la comunicación sobre las características seleccionadas de las personas y sus entornos (AAIDD, 2010).

Dentro del presente trabajo la clasificación sobre DI se presenta debido a la relevancia que adquiere el conocimiento de los alcances y limitaciones que se han considerado presenta una persona con DI, brindándonos con ello la oportunidad de lograr una mejor comprensión del caso de estudio que nos ocupa que es el de un niño que presenta DI leve; al respecto Ke y Liu (2018) en el Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP describen cuatro niveles dentro de las clasificaciones psiquiátricas, los cuales dependen de la gravedad del retraso en el funcionamiento intelectual, las dificultades en el funcionamiento adaptativo y social y el CI, estos son:

- **Profunda:** donde el CI se encuentra por debajo de 20. Estos individuos son incapaces de cuidar de sí mismos y no tienen lenguaje, su capacidad para expresar emociones es limitada y difícil de comprender (Adams & Oliver, 2011, citado en ke y Liu, 2018).
- **Grave:** con un CI entre 20 y 34, en ella, todos los aspectos del desarrollo se encuentran retrasados, existe dificultad para pronunciar palabras y el vocabulario con el que se cuenta es muy limitado. Con práctica y tiempo considerable, es posible la adquisición de habilidades básicas para el cuidado de sí mismo, pero aún se precisa de apoyo en la escuela, casa y comunidad.
- **Moderada:** CI entre 35 y 49, encontramos individuos lentos en el alcance de los hitos del desarrollo intelectual; su capacidad para aprender y pensar lógicamente se encuentra disminuida, pero son capaces de comunicarse, así como de cuidar de sí mismos con algún apoyo. Brindando supervisión, son capaces de realizar trabajos no calificados o semi-especializados.

- **Leve:** el CI suele encontrarse entre 50 y 69, puede observarse un desarrollo más lento dentro de los primeros años en comparación con niños de la misma edad y los hitos del desarrollo se retrasan, pese a ello, son capaces de comunicarse y aprender habilidades básicas. Su capacidad para emplear conceptos abstractos, analizar y sintetizar se encuentra afectada, pero pueden llegar a leer y calcular a un nivel de tercer a sexto grado, son capaces de realizar tareas domésticas, cuidar de sí mismos y realizar trabajos no calificados o semi-especializados, generalmente requieren algún apoyo (Ke y Liu, 2018).

La AAIDD (2010) hace un señalamiento de suma importancia cuando menciona que, “centrar la atención en una única dimensión del funcionamiento humano, excluyendo el resto de las dimensiones, no refleja las buenas prácticas actuales” (p. 214).

Si bien el clasificar puede traer consigo muchos beneficios como se ha expresado en el presente apartado, existe una fuerte preocupación sobre sus posibles usos inadecuados, como sería el emplear dicha clasificación como etiquetas estigmatizadoras, convirtiendo lo que es un modo de organizar la información, en un modo de comprender y reaccionar ante un fenómeno (Florian y McLaughlin, 2008).

Las categorías diagnósticas, no tienen por qué tener en sí mismas una connotación negativa, dicho sentido se adquiere al ser utilizadas de un modo despectivo y esto suele residir en un problema actitudinal (Switzky & Greenspan, 2006).

La categorización dentro de la DI posee muchos beneficios para las personas que la presentan, el problema inicia cuando a ésta se le da una connotación negativa y es empleada como instrumento de estigmatización y segregación, es ahí cuando se precisa de la realización de un autoanálisis en primer lugar de la sociedad, de sus instituciones, así como de la comunidad educativa en su conjunto, para identificar las actitudes excluyentes y la prevalencia de antivalores, para que

puedan ser detectados y entonces trabajar en la promoción de actitudes y valores incluyentes, que será la única forma de alcanzar una sociedad y educación realmente inclusiva, lo cual constituye la aspiración fundamental en este momento histórico (Florian y Mclaughlin; Navas et al., 2008).

### **Resumen**

La Discapacidad Intelectual (DI) hace referencia a un estado de funcionamiento específico del individuo, el cual se presenta en etapas tempranas del desarrollo, es multidimensional y susceptible de mejora a través de apoyos individualizados, como se ha expuesto en el presente capítulo, para lograr una total comprensión del término DI se precisa de un enfoque ecológico y multidimensional, el cual sea capaz de reflejar la interacción del individuo con su entorno mediante el reconocimiento de la complejidad que implica dicho fenómeno, además de presentar las características específicas de una persona con DI, de tal manera que con base en dicha clasificación, evaluación de las necesidades, capacidades y competencias específicas del individuo pueda trazarse un plan de apoyo individualizado que contribuya a su máximo desarrollo, al tiempo que convive y trabaja con sus iguales sin discapacidad, logrando con ello una educación inclusiva, la cual como mencionan Mel Ainscow (2021) es un proceso y por tanto inacabada.

### **Capítulo 3. Mel Ainscow, la inclusión como proceso y las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta la educación inclusiva**

No es la discapacidad lo que te hace difícil la vida, sino las barreras que pone la sociedad (autor desconocido).

En este capítulo se abordará el tema de la educación inclusiva retomando las aportaciones de Mel Ainscow, su relevancia y pertinencia dentro del contexto histórico actual y el cómo se hermanan éstas con el modelo social de la discapacidad que prevalece hoy en día a nivel mundial, los principios que la rigen, así como algunas prácticas que promueven su desarrollo dentro de las instituciones educativas .

Por otro lado, se hablará sobre el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) y su obsolescencia, al mismo tiempo que el posicionamiento del término Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP), término acuñado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000), convirtiéndose este último desde entonces en sinónimo de equidad e inclusión cuando de educación se habla; para concluir se presentará la propuesta de clasificación realizada por Covarrubias Pizano (2019), debido a que se considera permite identificar de una manera clara y precisa las BAP, además de brindar una clasificación bien estructurada y claramente operacionalizada que permite a quienes se desempeñan en el sector educativo identificarlas con un mínimo esfuerzo, facilitando así la estructuración de un plan de intervención para superarlas.

#### **3.1 El modelo social como marco de la inclusión educativa**

Si bien hoy en día, el hablar de educación inclusiva se ha convertido en un tema cotidiano, la realidad es que este concepto se considera en evolución, enfatizando que el núcleo de él está constituido por la eliminación de los obstáculos a la participación de todos los educandos en el

aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008).

La educación inclusiva ha venido a dejar atrás las estructuras curriculares e institucionales diferenciadas donde recibían atención aquellos estudiantes categorizados como alumnos con NEE, cuya consecuencia era en la mayoría de los casos la segregación y el aislamiento en el sistema educativo. Actualmente es discutible y hasta inaceptable el señalamiento de que existen niños con NEE, ya que todos los niños pueden presentar dificultades de aprendizaje, en tanto que muchos niños con discapacidad pueden no presentar ningún problema para aprender, siendo también frecuente el caso de que niños con insuficiencias intelectuales se desempeñen muy bien en determinadas áreas de estudio (Stubbs, 2008).

La educación inclusiva concuerda totalmente con el modelo social de la discapacidad, ya que ambos son concebidos desde la perspectiva de los derechos humanos y se fundamentan en la dignidad intrínseca del ser humano, además de buscar la construcción de sociedades auténticamente inclusivas, las cuales valoren la diferencia y respeten la dignidad, la igualdad de todos los seres humanos independientemente de sus diferencias y discapacidades (Campoy, 2004).

### **3.2 Mel Ainscow y la inclusión como proceso**

Mel Ainscow se ha convertido en un referente indiscutible si de inclusión educativa se trata, desde su participación en la elaboración del *Index for Inclusión. Developing Learning and participation in schools*, el cual fue publicado en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) en el año 2000, el cual ha sido traducido a varios idiomas entre ellos el español, por ser considerado punto de inflexión en la promoción de una educación para todos, donde se defiende el concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* (BAP), en lugar del concepto hasta entonces empleado de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE), su trabajo se ha



centrado en el cambio radical del sistema educativo en su conjunto, haciendo visibles las barreras existentes para lograr una educación inclusiva, Ainscow llama a las comunidades educativas a asumir su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow, 2017).

El que los niños lleguen a participar requiere cambios en las políticas, pero sobre todo en la práctica, lo que supone un reto mayor, debido a ello en la perspectiva de Ainscow, el docente se convierte en la clave del éxito para lograr una educación cada vez más inclusiva y esto se logrará a través del análisis de su propia práctica.

Otro punto en el que Ainscow (2021) hace hincapié, es el que posiblemente las barreras más difíciles son las que se encuentran en las mentes y en la cultura; para este investigador nunca habrá una escuela inclusiva ya que la inclusión es un proceso y por ende debe ser un proceso sin fin.

Cualquier niño que llega a una escuela representa nuevos desafíos que requieren pensar de nuevo la acción educativa, así que una escuela que se está moviendo en una dirección inclusiva, resulta una escuela en movimiento que está buscando alcanzar y crecer en su capacidad para dar respuesta a la diversidad (Ainscow, 2021, p. 267).

A este respecto se puede apreciar que un paso importante para lograr dar una verdadera respuesta a la diversidad sería en primer lugar, la aceptación de ésta, dejar atrás la estandarización, ya que todo niño presente o no una discapacidad es diferente y el sistema educativo debe prepararse para satisfacer las necesidades propias de cada individuo.

Ainscow (2021) nos dice que no se debe calificar si una escuela es inclusiva o no lo es, debe buscarse un cambio en esta mirada para entender que toda escuela puede ser inclusiva.

### 3.3 Educación inclusiva, principios y prácticas

Hoy en día el uso del término inclusión ha venido a formar parte del lenguaje cotidiano en el ámbito educativo, sin embargo Echeita y Ainscow (2011) señalan las dificultades que desarrollar la definición de inclusión les ha implicado ya que dicha definición puede ser empleada para orientar la dirección de las acciones políticas que lleven a cabo los diversos países, las cuales deben ser coherentes con ésta, si bien cada sistema educativo es único y por tanto presenta un carácter específico debido a las circunstancias locales, la cultura y la historia, estos autores señalan la existencia de cuatro elementos que servirán a todo aquél que intente examinar su propia definición funcional, ya sean estos los responsables de las administraciones, directivos de centros escolares, supervisores, profesores y profesoras en el contexto de su labor docente, los cuales a continuación se describen:

- **La inclusión es un proceso**, el cual debe ser visto como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia, al mismo tiempo que se analiza el cómo obtener partido de ello.
- **La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes**, es importante tomar en consideración el lugar donde los niños son educados, de ahí *la presencia*, así como la puntualidad con la cual asisten a clases, en tanto que *la participación* se enfoca en la calidad de las experiencias vividas en el tiempo en que se encuentran en la escuela, incorporando los puntos de vista de los propios alumnos y la valoración de su bienestar personal y social, mientras que *el éxito* se encuentra relacionado con los resultados de aprendizaje obtenidos con relación al currículo de cada país, sin restringir éste a resultado de exámenes o de evaluaciones estandarizadas.

- **La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras**, este concepto se considera nuclear a la perspectiva de inclusión educativa, ya que:

Son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares (Echeita y Ainscow, 2011, p. 33).

- **La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar**, lo que supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse que los grupos de vulnerables o en riesgo, sean supervisados con atención y de ser necesario sean adoptadas medidas para asegurar su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo (Echeita y Ainscow, 2011).

Los anteriores elementos muestran de una manera sucinta puntos clave a tomar en cuenta para estructurar la definición del término inclusión y que esta definición fundamente a su vez las acciones políticas implementadas por los diversos países, las cuales se verán reflejadas en las prácticas educativas en cada comunidad escolar.

En México la SEP (2019) presenta la definición para inclusión e inclusión educativa como parte de los principios rectores que guían a la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) en materia de educación, los cuales forman parte de dicha estrategia para buscar la eliminación de “toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en BAP” (SEP, 2019, p. 76), las cuales se presentan a continuación:

- **Inclusión:** es al mismo tiempo un valor, una actitud y una práctica de aprecio y respeto por la diversidad, que promueve activamente la construcción de comunidades en las que, junto con la solidaridad, prevalece el pleno respeto al derecho a la diferencia.
- **Inclusión educativa:** principio que defiende la incorporación plena de todas las personas a la comunidad educativa, en particular de aquellas que, por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra condición permanecen excluidos del sistema educativo (SEP, 2019, p. 77).

En esta definición de Inclusión e Inclusión educativa se puede apreciar concordancia en varios puntos respecto a los cuatro elementos planteados por Echeita y Ainscow (2011) para la definición funcional de dichos términos como es el brindar las condiciones de acceso al sistema educativo y permanencia de toda persona particularmente de aquellas que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar, por otro lado se considera sería importante que la SEP enriqueciera estos principios rectores viendo a la inclusión educativa como proceso, lo que implicaría la búsqueda constante por lograr un sistema inclusivo y por tanto un sistema abierto a la mejora.

La sociedad actual debe asumir el compromiso que implica el brindar una educación para todos, de este modo la educación inclusiva se sustenta en la base de que la inclusión va más allá de un lugar, es ante todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas, en las cuales prime la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (Echeita, 2006).

Para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información proveniente de una variedad de fuentes como son: los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en

qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora (Echeita y Ainscow, 2011).

La implementación de una educación inclusiva es un proceso complejo que exige vigilancia continua, pero la estructuración y puesta en marcha de planes de mejora adecuados para transformar las instituciones educativas, así como las aulas regulares en lugares capaces de ampliar sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, es una forma excelente de iniciar este arduo camino, por lo que a continuación se presentan algunas prácticas con base en la obra de Ainscow (2012) que se considera contribuirán a alcanzar su logro:

- En principio es importante la reestructuración de las culturas refiriéndose con ello a las relaciones, valores y creencias establecidas en la comunidad escolar; de las políticas cuyo eje rector sea la inclusión, promoviendo las condiciones necesarias para la atención a la diversidad y en las prácticas escolares, donde a través de actividades se vean reflejadas las culturas y políticas inclusivas, cuyo objetivo final sea brindar respuesta a las necesidades específicas de todo el alumnado.
- Tener presente que será imposible lograr una educación inclusiva simplemente trasplantando el pensamiento y las prácticas de la educación especial al contexto de la educación regular, sino que se debe procurar personalizar la enseñanza a través de un compromiso con toda la clase; si bien la personalización de la enseñanza cuando de grupos numerosos se trata representa un gran desafío, existe la posibilidad de brindar alternativas en el currículo, así como experiencias y metodologías adecuadas a ellas que les permitan a los estudiantes en situación vulnerable lograr alcanzar las metas esperadas.

- El docente debe contar con la libertad y capacidad para desarrollar una variedad de formatos de unidades didácticas, las cuales den respuesta a las necesidades individuales de cada alumno.
- Confiar en los alumnos para tomar sus propias decisiones y ejercer el control sobre su propio aprendizaje.
- El docente debe tener la capacidad de reconocer el que una planificación no concluye al iniciar la clase, sino que a menudo las decisiones más significativas se van tomando durante el transcurso de ésta mediante un proceso de improvisación basado en los conocimientos adquiridos durante su formación o en su experiencia.
- La estimulación de la cooperación entre los alumnos a través de la creación de condiciones que propicien una enriquecedora experiencia de enseñanza-aprendizaje, la cual puede dinamizarse para derribar las barreras a la participación en el aula y contribuir en el incremento de las oportunidades en beneficio de todos los miembros de la clase.

Una de las formas para llevar a cabo esta práctica puede ser la implementación de dinámicas de sensibilización sobre la discapacidad dentro de los grupos o la implementación de tutoría entre pares, lo que permitiría a los alumnos establecer relaciones más cercanas con sus compañeros, al mismo tiempo que aprenden los unos de los otros.

- Fomentar el desarrollo de culturas inclusivas, especialmente al logro de consenso en torno a valores de inclusión dentro de las comunidades escolares.

La promoción de valores como el respeto a las diferencias, la colaboración y la empatía son fundamentales en el desarrollo de culturas inclusivas, lo que aumenta las posibilidades de conformar una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y

estimulante, donde los alumnos con o sin discapacidad puedan alcanzar el mayor nivel de logros.

Dyson (2006) señala que conformar un entorno educativo más inclusivo es una cuestión de reflexión y diálogo, de revisión y redefinición de las prácticas, y de intentar desarrollar una cultura más inclusiva.

### **3.4 Necesidades Educativas Especiales (NEE) versus Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP)**

El término *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) durante las últimas décadas, es un término que le es común a todo aquel involucrado en el área educativa, dicho término surge tras la publicación en 1987 del informe presentado en Reino Unido por el Comité de Investigación sobre Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes, el cual fue presidido por Mary Warnock y se tituló *Special Educational Needs*, ella señala que no se trata de un concepto nuevo, pero es a partir de dicho informe que el término NEE adquiere relevancia a nivel internacional (Warnock, 1987).

Warnock (1987) nos dice que:

El concepto de “necesidad educativa especial”, tal como aparece en el informe es de carácter unificador; en ningún caso puede considerarse revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica (p. 46).

El Comité se adhirió a la concepción de que la educación es un bien al que todos tienen derecho y el que los fines de dicha educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas que enfrenten, así como las necesidades educativas son comunes a todos los niños, al igual que lo son los fines de la educación, dichas necesidades se definen como lo que el niño necesita para que individualmente realice progresos, de esta forma el Comité denominó niño

con una necesidad educativa especial a todo aquél que presentara la necesidad de ayuda educativa especial.

Es importante señalar que el término NEE va ligado a ver la discapacidad como un defecto de la persona, por lo que es la persona la que presenta necesidades especiales, las cuales deben ser satisfechas por las escuelas.

En este contexto, Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000 presentan el *Index For Inclusion. Developing Learning and participation in schools*, donde aparece por vez primera el concepto *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* (BAP), el cual poco a poco va tomando fuerza en el ámbito educativo, debido a la concordancia existente entre éste y la evolución que ha presentado el término DI hacia un enfoque biopsicosocial.

Como se menciona en la adaptación de la 3ª edición del *Index* o índice: “seguramente pocos trabajos hayan tenido tanto impacto internacional en la forma de pensar y actuar en favor de una educación más inclusiva” (Booth y Ainscow, 2015, p. 4).

En México podemos apreciar el impacto del *Index* al analizar la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, SEP (2019), la cual pretende fortalecer al Sistema Educativo con una perspectiva de inclusión, sustentando este en el reconocimiento de la igualdad en dignidad y derechos de todas la persona, el respeto a las diferencias y la valoración de cada estudiante independientemente de su situación particular, señalando que los sistemas educativos serán realmente inclusivos cuando los centros educativos que lo conforman puedan reconocer que la exclusión es un problema de las barreras existentes en el sistema, los operadores y las instituciones y no así un problema de los educandos.

La educación inclusiva es una forma de entender la educación escolar, que compromete transversalmente a todos los elementos que conforman el sistema educativo, manifestándose en



múltiples facetas tras las cuales encontramos un núcleo fundamental que les da sentido y el cual se conforma por un conjunto específico de valores y principios éticos vinculados al tema, como son: “la diversidad humana, la sostenibilidad del planeta, la participación, los derechos o el cuidado de los más vulnerables, entre otros” (Booth y Ainscow, 2015, p. 4).

El *Index* brinda un marco de referencia claro y preciso a la comunidad escolar, a través de materiales de apoyo a la autoevaluación que abarcan todos los aspectos de un centro escolar buscando con ello descubrir las barreras existentes, para diseñar los planes respectivos para eliminarlas a través del trabajo conjunto (Booth y Ainscow, 2015), pese a que este material fue escrito para apoyar a las escuelas en el proceso hacia una educación inclusiva en el Reino Unido, el *Index* ha sido utilizado y adaptado en diversos países entre ellos algunos de América Latina y el Caribe.

Como ya se mencionó, el *Index* plantea el uso del concepto BAP ya que éste dirige la atención a las barreras que existen en el contexto en que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como hacia otros aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales (Booth y Ainscow, 2015).

El término NEE implica en sí mismo aspectos negativos en concordancia con el modelo médico o del déficit individual que se lucha por superar hoy en día, debido a que se enfoca en las deficiencias y no permite tener una visión integral del individuo, en tanto que el concepto BAP posee concordancia con el modelo social de la discapacidad; el análisis del concepto *Necesidades Educativas Especiales* versus *Barreras al Aprendizaje y la Participación*, nos lleva a plantearnos las diferencias de enfoque de las cuales aún hoy en día podemos encontrar remanentes en algunos trabajos sobre discapacidad.

Booth y Ainscow (2015) señalan que para alcanzar la meta de conformar una sociedad realmente incluyente, debemos dejar atrás actitudes excluyentes a través de la promoción de valores y un espíritu abierto a la colaboración.

### **3.5 Clasificación de las barreras al aprendizaje y la participación**

Como se ha mencionado anteriormente en este trabajo el objetivo fundamental de los sistemas de clasificación es el proporcionar un esquema de organización, lo cual en el caso de las BAP permite una forma accesible de identificación y abordaje para su eliminación, pues como menciona la SEP (2019) en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva: al establecer categorías, éstas facilitan la identificación de los actores responsables de su remoción dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Booth y Ainscow (2015) señalan que:

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (p. 44).

Desde la aparición del concepto BAP varios autores han presentado diversos criterios para su clasificación, siendo todos coincidentes en esencia ya que incluyen aquellos aspectos y contextos donde éstas pueden generarse (Booth y Ainscow, 2000; Puigdllívol, 2009; López, 2011; SEP, 2018a y Covarrubias Pizano, 2019).

Unificar la denominación de los campos donde pueden identificarse las BAP, así como su operacionalización representa una prioridad para Covarrubias Pizano (2019) por ello nos presenta una clasificación donde retoma aportaciones preexistentes en este campo alineando su propuesta a las tres dimensiones establecidas por Booth y Ainscow (2000) que son: culturales, políticas y prácticas. Tras las anteriores consideraciones se optó por retomar la propuesta de clasificación de Covarrubias Pizano (2019), la cual se presenta en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

*Delimitación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación*

| <b>Barreras</b> | <b>Descripción</b>  |
|-----------------|---|
| Culturales      | <p>Se identifican aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Puede considerarse que son barreras difíciles de eliminar o cambiar, ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento. Parten de premisas arraigadas en el ideario de los individuos que pueden generar ciertas actitudes de segregación, discriminación o exclusión. Dentro de las barreras culturales se propone una subcategorización que corresponde a <i>barreras actitudinales</i> y <i>barreras ideológicas</i>.</p> <p><i>Las barreras actitudinales</i> hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consistente y se refiere a un sentido a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto; se puede decir que son la forma de ser de comportamiento que orientan las acciones de las personas.</p> <p><i>Las barreras ideológicas</i> son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas; a través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones. Las barreras ideológicas y actitudinales guardan una estrecha relación entre ellas, ya que en gran medida unas pueden determinar a las otras.</p> |

| <b>Barreras</b> | <b>Descripción</b>  |
|-----------------|---|
| Políticas       | <p>Dentro de las barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas, como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Se abarca no sólo la organización del centro escolar, sino también aspectos de orden superior, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo.</p> <p>Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización docente, ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión.</p>  |
| Prácticas       | <p>Las barreras prácticas se propone agruparlas en dos subcategorías: <b><i>barreras prácticas de accesibilidad</i></b> y <b><i>barreras prácticas de didáctica</i></b>.</p> <p><b><i>Las barreras de accesibilidad</i></b> hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula.</p> <p><b><i>Las barreras didácticas</i></b> son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias, entre otras.</p> |

*Nota.* Adaptada de “Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación”, P. Covarrubias Pizano, 2019, (<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>).

El identificar las BAP se ha constituido hoy en día en una de las principales herramientas con que cuenta la comunidad educativa, así como las autoridades correspondientes para logra una escuela inclusiva, ya que al ser detectadas se puede trazar un plan de trabajo para su minimización e

incluso su eliminación, lo cual permitirá a aquellos estudiantes que se encuentren en situación vulnerable mayor oportunidad de desarrollar sus potencialidades en un clima de respeto y equidad.

### **Resumen**

El modelo social de la discapacidad se fundamenta en ver ésta como un fenómeno social, ya que es la sociedad la que no ha sido capaz de dar respuesta a las necesidades específicas de la persona como es la prestación de servicios apropiados, entre ellos una educación inclusiva que brinde a las personas con discapacidad las mismas oportunidades de desarrollo con las que cuenta una persona sin discapacidad a través de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias.

La inclusión es un proceso que se construye día a día, buscando las mejores maneras de responder ante la diversidad, para ello es indispensable la identificación y eliminación de barreras, se ha dejado atrás el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) por estar ligado a la discapacidad como defecto de la persona, hoy en día se habla de Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP), término ligado al modelo social de la discapacidad.

Las BAP se encuentran presentes en el contexto educativo, pero muchas veces pasan desapercibidas por ser tan cotidianas, como ocurrió en el caso de Michel, por lo que se considera de suma importancia el identificarlas, para así poder diseñar los planes respectivos para su eliminación mediante el trabajo conjunto de la comunidad educativa, lo que redundará en beneficios para todos sus integrantes, independientemente si presentan alguna discapacidad o no.

## **Capítulo 4. BAP enfrentadas por Michel y su mamá al estudiar la primaria regular y la importancia de la adquisición de las habilidades matemáticas**

“La primera obligación de la igualdad es la equidad” (Víctor Hugo).

En el presente capítulo se narra la historia de Michel haciendo una pequeña recapitulación de su paso por la escuela primaria, enfocándose sobre todo en los últimos meses de quinto año, hasta el inicio de la escuela secundaria, tiempo en que se desarrolló la investigación, seguido de un análisis de las barreras que tuvieron que enfrentar tanto él como su mamá en este periodo, dicha clasificación se realizó según la propuesta por Covarrubias Pizano (2019).

Para finalizar se destaca la importancia de la adquisición de las habilidades matemáticas, las cuales precisó Michel para lograr un egreso exitoso de la escuela primaria.

### **4.1 Historia del proceso vivido por Michel en su paso por la escuela primaria**

Michel un niño de 11 años acude en compañía de su mamá a un espacio denominado “Club de tareas” ahí se atiende a niños que cursan diversos grados de primaria (entre 3 y 5 niños por sesión) cuyo rendimiento académico es considerado bajo para el nivel educativo que cursan, las problemáticas atendidas corresponden a las materias de Lengua Materna y Matemáticas, siendo esta última el área de la cual se ocupa la presente investigación.

El primer paso para recibir a un niño en el “Club de Tareas”, consiste en una entrevista con la mamá o papá del niño o la niña que busca el servicio de apoyo y acompañamiento para conocer a los niños desde su perspectiva, identificar el área que consideran se requiere fortalecer y a su vez darles a conocer la forma de trabajo dentro del “Club”, en la siguiente sesión se realiza una pequeña entrevista con el niño y un examen diagnóstico para evaluar los conocimientos con los que cuenta y sus áreas de oportunidad de acuerdo al perfil establecido por la SEP, estas entrevistas son privadas

para brindarles un clima de libertad y confianza, este fue el procedimiento que se siguió para aceptar a Michel en el grupo.

El primer acercamiento a la mamá de Michel fue muy interesante pues ella se encontraba confundida y desconcertada ya que desde que su hijo inició la educación primaria había tenido dificultades para alcanzar las metas académicas establecidas por sus maestros, además de serle complicada la interacción con sus compañeros, ya que era muy retraído, tímido y en los dos primeros años nunca logró establecer una relación amistosa con algún compañero, la mamá de Michel varias veces se acercó a los maestros, pero no tuvo eco en ellos ya que atribuían su bajo rendimiento y aislamiento a que el niño era “muy distraído y no trabajaba”.

La mamá expresa cómo en tercer año al acercarse al maestro y comentarle sus dudas respecto al rendimiento académico de Michel, él de manera condescendiente le dijo “no se preocupe, Michel va atrasado, pero le vamos a ayudar en sus calificaciones”, la mamá no sólo quería que su hijo pasara año o tuviera buenas calificaciones, le preocupaban los problemas que tenía para llevar el ritmo de sus compañeros y el aislamiento en el que vivía, cabe mencionar que Michel es hijo único y ese hecho limitaba aún más su interacción con otros niños.

Es hasta finales de quinto año, debido a la inquietud de la maestra porque Michel no lograba memorizar las tablas de multiplicar, que pone especial atención a su desempeño, dándose cuenta de que el niño presentaba serios problemas en los conocimientos y las habilidades básicas que se requieren a los alumnos para su ingreso a secundaria como son: en el ámbito de Lenguaje y comunicación, el que el alumno comunique sentimientos e ideas tanto de forma oral como escrita y en Pensamiento Matemático, la comprensión de conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos diversos y aplicarlos en otros contextos (SEP, 2019), lo que implica el dominio de operaciones básicas como la suma, resta, multiplicación y división, por lo que sugiere a su mamá buscar ayuda externa.

Es importante destacar que Michel llevaba cursados ya prácticamente cinco años en la misma escuela y ésta cuenta con el apoyo de la UDEEI, la cual nunca detectó la situación de riesgo que enfrentaba Michel por presentar DI y por tanto nunca le brindó apoyo, pese a haber sido creada para responder al compromiso por una Educación Inclusiva en México que garantice en colaboración con la escuela una educación con equidad en el acceso y permanencia debido a su capacidad para movilizar al personal interdisciplinario que cuenta con los perfiles específicos necesarios en el marco del enfoque de la Educación Inclusiva (SEP, 2015).

El primer acercamiento a Michel fue revelador, era un niño sumamente tímido, fue difícil obtener respuestas de él en el primer encuentro, como se mencionó anteriormente es procedimiento estándar en el “Club de Tareas” la aplicación de un examen diagnóstico a los niños de nuevo ingreso, en el caso de Michel que estaba por terminar quinto año y teniendo en consideración la entrevista previa con su mamá, se optó por aplicar el examen correspondiente a tercer grado, el cual serviría como base para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que presentaba, de las cuales se partiría para establecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se emplearían para apoyarlo.

Los resultados del examen diagnóstico fueron muy desfavorables, aunque éste correspondía a un grado inferior al que cursaba Michel, se pudo detectar la dificultad que presentaba para comprender las instrucciones, pese a que en todo momento se le acompañó y apoyó durante la realización del examen, además de no poder realizar una actividad conformada por una serie de pasos, por lo que le fue sugerido a la mamá de Michel llevarlo lo antes posible a una evaluación médica en la clínica del Sector Salud que le correspondía para descartar o corroborar la presunción



de una DI, se le planteó que en caso de que el diagnóstico que realizara la Institución fuese positivo, sería conveniente tramitar de inmediato que su hijo fuera atendido por la UDEEI; si bien el diagnóstico podía ser doloroso, al mismo tiempo le daría la tranquilidad de entender lo que había estado pasando con su hijo durante todo ese tiempo y brindarle así mayor apoyo y comprensión.

Por otra parte le fue sugerido acercarse a la maestra y a la directora para plantear sus inquietudes sobre la situación de su hijo y solicitar fuera evaluado por la maestra de la UDEEI, ahí le respondieron que para ello requería un diagnóstico de un profesional de la salud que indicara que requería del apoyo y en tanto no lo tuviera no podían hacer nada, así que sólo restaba esperar a que Michel recibiera la atención en su Centro de Salud, lo que fue un proceso sumamente rápido, al escuchar la inquietud de la madre y entrevistar a Michel, de inmediato éste fue canalizado con el Paidopsiquiatra y para el 29 de octubre de 2019, ya Michel había sido evaluado y diagnosticado con DI leve (Anexo 1 y 2), por lo cual requería la intervención de la UDEEI; ya con la hoja de diagnóstico en mano, la mamá de Michel se presentó a la escuela de su hijo y exigió la atención que Michel requería accediendo ahora sí a brindársela.

Para este momento ya Michel se encontraba en sexto año y se le seguía apoyando en el “Club de Tareas” buscando estrategias distintas a las empleadas en la escuela que le permitieran lograr los avances necesarios para cubrir el perfil de egreso de primaria exigido por la SEP para ese ciclo escolar.

La situación dentro de su grupo de clase mejoró un poco, Michel ya trabajaba en UDEEI y su maestra le brindaba mayor flexibilidad en los plazos de entrega de trabajos, aunque no se realizó ninguna adecuación en la forma de impartir su clase; se me permitió asistir como observadora un par de veces al aula, aunque el acceso se encontraba muy restringido, pero a petición de la mamá de Michel se realizó una concesión especial tras explicar que él participaba en un proyecto de

investigación y resultaba de suma importancia que se pudiese observar la interacción con sus compañeros y maestra en una clase “normal”, estas visitas fueron concedidas bajo la condición de no interactuar con alumnos o maestros, como resultado de dicha observación se pudo registrar que el grupo que atendía la maestra era muy numeroso (32 alumnos), que la clase era impartida con un enfoque tradicional, centrada en el docente, como menciona González Barrau (2012) homogeneizando al grupo y “dirigiendo su clase como si fuera una suma de iguales a los que se suponen los mismos mecanismos de aprender” (párr. 10), lo que excluía a Michel, cuyos procesos de atención y asimilación diferían de los de muchos de sus compañeros, la participación de los niños era mínima, se buscaba el aprendizaje memorístico no la reflexión, factores que no propician una educación inclusiva, esta situación afectaba a Michel quien permanecía en su lugar callado, distante e incluso en algunos momentos parecía ajeno a lo que pasaba a su alrededor, apenas alcanzaba a escribir y tratar de entender las indicaciones de la maestra y el tiempo destinado para la actividad ya estaba terminando, ahora entendía por qué siempre tenía que hacer tanto trabajo fuera de la escuela, pues además de la tarea, a él se le exigía que terminara lo que no había podido hacer en clase, lo cual era muy cansado y frustrante.

Lograr mejorar el desempeño académico de Michel fue un proceso paulatino, pero pese a los avances logrados, que se traducían en poder realizar sumas y restas, entender el proceso para llevar a cabo una multiplicación y desarrollarla auxiliado por las tablas de multiplicar e iniciar el proceso de aprender a dividir, la frustración por no poder hacer las cosas al ritmo de sus compañeros, el aislamiento y la burla que recibía por no dar las respuestas correctas cuando era forzado a participar, las cuales expresó con tristeza diciendo “no me gusta hablar porque se ríen de mí porque no sé y la maestra ni dice nada”, se vieron reflejadas al momento de tratar el tema de la elección de opciones para estudiar la secundaria y realizar la preinscripción; en reunión privada con la mamá de Michel se

le comentó la importancia de elegir una secundaria que contara con el servicio de la UDEEI para que Michel siguiera recibiendo el apoyo que necesitaba, se le asesoró en la búsqueda de una secundaria ubicada cerca a su domicilio y que contara con tal apoyo, pero al tratar el tema con Michel su primera reacción fue de rechazo total, al preguntarle la razón de su actitud, se limitó a decir “si apenas puedo con la primaria, nombre, no voy a poder con la secundaria”, después de explicarle que ahí iba a contar con el apoyo de personas que entendían la problemática que enfrentaba, que iba a seguir trabajando en el “Club de Tareas” y recibiendo el apoyo como hasta ese momento, así como lo importante que era para su mamá el que él se siguiera preparando para que cuando fuese un adulto pudiera valerse por sí mismo y ser capaz de tener una vida independiente, esto terminó por convencerlo y ya con cierto agrado aceptó continuar con sus estudios.

La pandemia ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2 conocido con el nombre de COVID-19, impidió el regreso a clases posterior a las vacaciones del mes de Abril, lo que representó un nuevo reto que fue acompañar y apoyar a Michel a través de la tecnología, para ello se implementaron videoconferencias a través de Zoom, donde se llevaban a cabo reuniones virtuales, ahora una vez por semana, lo que implicó una serie de ajustes en la forma de trabajo, buscando trasladar la calidez de una sesión presencial a un entorno virtual, lo que fue un nuevo reto, por fortuna si bien la pandemia impidió las reuniones presenciales, a Michel le benefició ya que debido a ella no requirió realizar el examen de selección para ingreso a la secundaria, pues éste fue suspendido por razones de seguridad y los niños fueron asignados a las escuelas correspondientes, lo que brindó la oportunidad de quedarse en su primera opción, una escuela que contaba con el apoyo de la UDEEI.

Ahí vino otra problemática ya que la escuela primaria debía enviar a la escuela secundaria donde fueran asignados los niños atendidos por este servicio la Carpeta Única de Trayectoria

Escolar del Alumno, cosa que en el caso de Michel no sucedió debido a que ésta no existía según le fue informado por la maestra de la UDEEI de la secundaria a la mamá de Michel, por lo que se debía dar inicio a un nuevo proceso diagnóstico de las habilidades que Michel poseía y de las áreas que se debían reforzar, esta evaluación fue realizada mediante una videoconferencia, informando a la mamá de Michel que él debía realizar sólo las actividades que ella le enviaría y que sería evaluado resolviendo los materiales que ella le brindara y asistiendo a las sesiones que ella impartiría, lo cual ha venido sucediendo, lo que personalmente considero constituye una forma de exclusión, al mismo tiempo que va contra los postulados de la educación inclusiva, ya que Michel durante el tiempo que duró el confinamiento no tuvo contacto alguno con sus compañeros.

El caso de Michel realmente llamó mi atención y desde el momento en que se inició el trabajo con él, me he involucrado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y he adquirido experiencias sumamente enriquecedoras a su lado, lo acompañé en la conclusión de su primaria, en la búsqueda de una secundaria adecuada a sus necesidades y espero poder seguir acompañándolo durante este proceso que apenas inicia.

Espero que conocer la experiencia vivida por Michel y su mamá pueda ayudar a otras personas que presenten una problemática similar, porque me he dado cuenta en el transcurso de esta investigación, que Michel no es un caso aislado, que existen muchos niños con problemáticas similares que precisan de apoyo para no darse por vencidos y para no abandonar la escuela como en algún momento deseó Michel.

Si bien, las características de una DI severa pueden ser identificadas dentro de los dos primeros años de vida, en el caso de Michel por tratarse de una DI leve debió ser identificable en los primeros años de la escuela primaria, cuando la dificultad con el aprendizaje académico se hace evidente (*American Psychological Association* [APA], 2013), lo cual no sucedió, impidiendo con

ello recibir de forma temprana el apoyo y acompañamiento que precisaba para lograr un mayor desempeño académico.

Es un hecho que la mamá de Michel no contaba con los conocimientos ni las herramientas necesarias para detectar la DI de su hijo, pero el personal de la UDEEI sí cuenta con dicha formación ya que como menciona la SEP (2015) esta Unidad cuenta con maestras y maestros especialistas asignados a las escuelas de educación básica, así como con recursos teóricos, metodológicos y didácticos para brindar respuesta educativa pertinente a la diversidad de condiciones y características del alumnado, siendo parte de su labor dentro de las escuelas la detección de alumnos en situación vulnerable, como era el caso de Michel, de tal manera que se pudiese trazar un plan de intervención y con este brindarle las mejores herramientas a Michel para lograr un mayor desarrollo.

El acompañamiento y el apoyo continuo extraclase brindado a Michel durante este periodo de tiempo permitieron identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad y trabajar en ellas, ya que si bien la SEP promueve el brindar la atención y participación bajo los principios de equidad e igualdad de oportunidades, la forma de trabajo detectada dentro de la práctica educativa en la escuela primaria donde estudió Michel constituye en sí misma una BAP que perjudica el desarrollo integral de cualquier niño.

#### **4.2 Análisis de las BAP enfrentadas por Michel y su mamá cuando éste cursó la educación primaria**

En este apartado se analizarán de forma simultánea las BAP enfrentadas por Michel y su mamá con base en la propuesta de clasificación realizada por Covarrubias Pizano (2019).

**Tabla 2***Análisis de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Detectadas*

| <b>Tipo de Barrera</b> | <b>Michel</b>   | <b>Mamá de Michel</b>  |
|------------------------|---|--|
| Culturales             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Si bien Michel no sufrió discriminación debido a la estigmatización que generalmente acompaña a un diagnóstico de DI, si la sufrió al ser etiquetado por profesores como distraído y un niño que no trabaja, esto guardando una estrecha relación con la creencia arraigada de que todos deben aprender lo mismo y de la misma manera, lo cual es totalmente erróneo, ya que cada niño independientemente de presentar una discapacidad o no, tienen tiempos y formas distintas de acceder al conocimiento.</li> <li>Algunos de los compañeros de Michel más de una vez lo han llamado tonto y se han burlado de él por considerarlo diferente.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>La mamá de Michel enfrentó la convicción de los maestros de que Michel era un niño distraído y que no trabajaba y dependía de él superar esas actitudes; para ellos el sistema estaba bien, Michel estaba mal.</li> <li>También enfrentó la idea de que lo importante no es el aprender, sino la calificación que se recibe por parte del profesor de 3er año, quien ignoró su preocupación por el bajo desempeño académico de su hijo, limitándolo a una preocupación porque su hijo obtuviera una buena calificación en tanto que su preocupación real era el desarrollo de su hijo.</li> </ul>   |
| Políticas              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Si bien la SEP (2015) señala que la UDEEI debe brindar una cobertura al 100% de las escuelas de Educación Básica, la realidad es que no todas las escuelas primarias y secundarias en CDMX cuentan con este apoyo.</li> <li>Pese a que la legislación educativa en cuestión de inclusión en México es muy consistente en papel, en la práctica hablamos de otra realidad, ya que Michel desde segundo año presentó un marcado rezago académico, así como problemas de interacción social, ambos considerados por la SEP (2015) como parámetros para detectar que un alumno se encuentra en una situación de riesgo en relación al resto de sus compañeros y por tanto amerita la intervención conjunta de docentes y la UDEEI, la cual no se llevó a cabo.</li> <li>El Gobierno de México en su página oficial para el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (2016) cuenta con materiales de apoyo descargables del programa de Inclusión Educativa Comunitaria con un apartado específico para DI, el cual consiste en una guía para el docente donde puede apoyarse para “identificar situaciones particulares de aprendizaje en cada uno de los niños a quienes brinda atención” (p. 5) lo que en la práctica no se vio reflejado ya que hasta 5º grado sus maestros no se percataron de la situación vulnerable en que se encontraba Michel.</li> <li>El grupo de Michel y en general los grupos en la CDMX son sumamente numerosos entre 30 y 35 alumnos en promedio, lo que impide brindar una atención personalizada a alumnos en situación vulnerable.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tuvo que exigir a la escuela el que su hijo recibiera atención de la UDEEI, pese a que el Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI (SEP, 2015) indica que el maestro titular puede referenciar a alumnos en riesgo derivado de la evaluación diagnóstica aplicada al inicio del ciclo cada ciclo escolar, en la cual se debe identificar a “los alumnos y las alumnas que enfrentan dificultades en el acceso, permanencia, participación, en el desarrollo de aprendizajes relevantes y pertinentes, así como en el egreso oportuno” (p. 21).</li> <li>Michel transitaba con un marcado rezago lo que lo colocaba en peligro de egresar sin haber alcanzado los aprendizajes requeridos para el nivel educativo, esta situación según el Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI (SEP, 2015) lo señala como un alumno en situación de riesgo y por tanto debió ser canalizado a la UDEEI para recibir apoyo.</li> <li>Si bien Michel fue atendido por la UDEEI a finales de 5º año, esta Unidad no generó la Carpeta Única de Trayectoria Escolar del Alumno estipulada en el Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI (SEP, 2015) y por tanto no existieron los reportes: inicial, intermedio y final de la Planeación de Intervención diseñada para apoyar a Michel.</li> <li>Debido a la omisión de la generación de la Carpeta Única de Trayectoria por la maestra de la UDEEI en la primaria, Michel no contó con ningún antecedente de atención al ingresar a secundaria y se tuvo que dar inicio al trámite de atención.</li> </ul> |

| Tipo de Barrera            | Michel   | Mamá de Michel  |
|----------------------------|--|---|
| Prácticas de Didáctica     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La clase se imparte homogeneizando tanto la enseñanza como la evaluación y por consiguiente se esperan resultados semejantes también en todos los alumnos, lo cual resulta contraproducente para Michel ya que conforme han crecido las exigencias, también ha aumentado su frustración por no lograr los resultados que se esperaban de él.</li> <li>• Dentro del aula se pudo observar que la profesora no realizaba adecuaciones en su práctica docente o en la forma de evaluación, pese a la situación de riesgo en que se encontraba Michel.</li> <li>• Tras conocer el diagnóstico de DI que presenta Michel, la profesora le brindó flexibilidad en los tiempos de entrega de trabajos que debía realizar durante las horas de escuela, los cuales se sumaban a las tareas para realizar en casa, esto no era suficiente para él ya que siempre tenía una carga muy fuerte de trabajo que realizar en casa.</li> <li>• Asistir a asesorías con la maestra de la UDEEI no modificó los requerimientos de la profesora de grupo.</li> <li>• La clase se imparte de forma tradicional, centrada en el docente quien explicaba y dictaba lo que se debía escribir a un ritmo inalcanzable para Michel.</li> <li>• La participación en algunos momentos se restringe y en otros se exige, lo que aumentaba la frustración de Michel.</li> <li>• Se exige el aprendizaje memorístico de muchos temas, lo que representaba un gran problema para Michel cuya fortaleza no se encuentra en memorizar gran cantidad de información.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No contar con los conocimientos y habilidades necesarias para apoyar el desarrollo académico de Michel.</li> <li>• Tener que dedicar muchas horas para que Michel pudiera cumplir con todos los trabajos que no alcanzaba a realizar en el salón de clase, además de las tareas diarias que se asignaban para casa.</li> </ul>   |
| Prácticas de accesibilidad | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La escuela mostró resistencia a aceptar que Michel requería apoyo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y exigió un diagnóstico médico para poder brindarle apoyo.</li> <li>• El que pese a haber sido atendido por la UDEEI no se le generó la Carpeta Única de Trayectoria Escolar del Alumno y por tanto no existieron los reportes: inicial, intermedio y final, de la intervención diseñada para apoyar a Michel como se estipula en el Planteamiento Técnico Operativo, de la UDEEI (SEP, 2015) que sirviera de antecedente a la maestra de la UDEEI que lo atendería en secundaria.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No contar con los conocimientos necesarios para detectar la condición de Michel de manera temprana.</li> <li>• No contar con apoyo por parte de la escuela en la detección de la problemática que enfrentaba Michel.</li> <li>• El necesitar pagar por atención externa que le brindara a Michel mayores oportunidades de desarrollar su potencial, a pesar de contar con ingresos limitados.</li> </ul> |

Durante el tiempo que se ha trabajado con Michel se pudo detectar que una de las grandes barreras que enfrenta un niño dentro del entorno escolar ya sea con o sin discapacidad es la falta de una cultura de respeto a las diferencias, aprender que precisamente esas diferencias son las que enriquecen al ser humano y por tanto deben ser valoradas y no hacer escarnio de ellas.

Michel no sólo requería apoyo para mejorar académicamente, también precisaba apoyo y contención en el aspecto social, ya que había vivido largos años de situaciones estresantes al sentirse aislado, rechazado y frustrado y todas estas situaciones negativas lo habían hecho adoptar una actitud también negativa hacia el aprendizaje que se traducían en frases que siempre repetía como son: “es que no voy a poder”, “es que no entiendo nada”, “todo me sale mal”; fue por ello que de inmediato se empezó a trabajar en este aspecto, haciéndole sentir a él, como a todos los niños que “El Club” es un espacio donde todos son aceptados, donde nadie juzga, donde se puede expresar libremente sin miedo a la burla, donde todas las dudas son atendidas.

### **4.3 Importancia de la adquisición de habilidades matemáticas**

Como hemos mencionado Michel presentaba importantes áreas de oportunidad entre las que podemos destacar la adquisición de habilidades matemáticas para resolver las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) y su aplicación en la resolución de problemas matemáticos diversos, así como su aplicación a situaciones prácticas de la vida cotidiana.

Si bien Carmona (2011) nos habla de la importancia de reconocer que las habilidades para pensar, observar y comprender los hechos en las personas con DI se encuentran limitadas, también señala el que la adquisición de habilidades matemáticas es indispensable por la utilidad que éstas presentan para la vida cotidiana, en tanto que Ramírez (comunicación personal, 2012) nos dice que las matemáticas promueven la construcción de un pensamiento lógico, el cual se traduce en la



estructuración general del pensamiento y finalmente como consecuencia el desarrollo de habilidades superiores en éste, de ahí la relevancia de que todo niño desarrolle estas habilidades.

El Ministerio de Educación del Gobierno de Chile en su Manual del Docente (2016) presenta cuatro principios fundamentales para lograr un mayor desarrollo de las habilidades matemáticas que son:

- El niño “Aprende matemáticas haciendo matemáticas”, esto implica que el niño se transforme en usuario competente de ellas, esencialmente de los números haciendo uso de ellos, en contextos significativos.
- Los conocimientos matemáticos deben surgir de los niños como una respuesta óptima a situaciones problemáticas específicas que lo requieran.
- Los niños eligen y comparten diferentes técnicas de resolución. El “error” es parte sustancial del proceso de aprendizaje.
- Cuando la educadora da las instrucciones necesarias para realizar correctamente una tarea, es ella (él) quien está usando el conocimiento matemático requerido y no los niños (p. 12).

Esta metodología en combinación con un contexto inclusivo donde prevalecen los valores de respeto a las diferencias, la empatía y solidaridad ha permitido como mencionan Curiel et al. (201), potenciar el desarrollo social en el marco de una cultura y valores deseados, permitiendo unir lo cognitivo con lo afectivo en el desarrollo de una personalidad integral en Michel, obteniendo excelentes resultados ya que sus habilidades se han incrementado considerablemente, permitiéndole alcanzar por un lado, en gran medida el perfil de egreso requerido por la SEP para el término de la educación primaria en el ámbito de Pensamiento matemático para el año 2020, el cual señala lo siguiente: “Comprender conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos diversos y para aplicarlos en otros contextos. Tiene una actitud favorable hacia las

matemáticas” (SEP, 2020) y por el otro en el ámbito social ahora se puede relacionar de una mejor manera con sus compañeros logrando establecer relaciones de amistad y respeto.

### **Resumen**

En este capítulo tuvimos la oportunidad de conocer la historia de vida de Michel en su paso por la escuela primaria, el cómo su DI fue confundida con distracción y falta de esfuerzo y trabajo por parte de sus maestros, las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP) que tuvieron que enfrentar tanto él como su mamá para lograr acceder al apoyo que brinda la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), también se aborda la importancia para Michel de la adquisición de las habilidades matemáticas, no sólo por ser útiles en la vida cotidiana, sino también por promover la construcción de un pensamiento lógico, el que a su vez se traduce en la estructuración general del pensamiento.

Debido a la gran importancia que implica para Michel el desarrollar las habilidades matemáticas especificadas por la SEP en el perfil de egreso para la educación primaria se diseñaron y pusieron en marcha estrategias para brindarle el apoyo que precisaba para alcanzar dicho objetivo.

## **Capítulo 5. Análisis de la situación académica en que se encuentra Michel y algunas estrategias empleadas para trabajar las operaciones básicas**

Si un niño no puede aprender de la manera en que le enseñamos quizá debamos enseñar de la manera en que él aprende (Rita Dunn).

En este último capítulo se presentan las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en Michel, las cuales se emplearon para trazar estrategias que sirvieron de apoyo para la promoción del pensamiento lógico-matemático (Anexos 4, 5 y 6), la comprensión y asimilación de los procesos para la realización de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) (Anexos 7, 8 y 9) y su aplicación en la resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana (Anexo 10 y 11) con las cuales se contribuyó a que Michel lograra alcanzar el perfil de egreso de primaria y pudiera continuar con su educación secundaria.

### **5.1 Primer acercamiento a las fortalezas y áreas de oportunidad de Michel**

Al hablar de DI un diagnóstico temprano se considera primordial en educación, ya que permite realizar una intervención oportuna a través de estrategias pedagógicas que contribuyan a lograr un mejor desempeño académico, lo que no ocurrió en el caso de Michel, quien pasó la mayor parte de su educación primaria sin que su condición fuera detectada y por tanto no recibió apoyo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) o se realizaron adecuaciones a las actividades dentro del aula para que lograra un mayor aprendizaje, como consecuencia de esta situación se han podido detectar significativas áreas de oportunidad en lecto-escritura, comprensión lectora y realización de operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división); debido a la amplitud que implica abarcar todas las áreas, se optó por restringir este trabajo solamente a estrategias para la comprensión y desarrollo de las operaciones básicas.

Michel presenta DI leve razón por la cual requieren estrategias específicas adecuadas a sus circunstancias, las cuales se diseñaron y establecieron tomando como base sus fortalezas y áreas de Oportunidad, en primera instancia mediante un examen diagnóstico y entrevista realizada a Michel el 17 de junio de 2019 en el “Club de Tareas” con relación a sus habilidades matemáticas y sociales son los siguientes:

Tras entrevista se identifica que presenta problemas para relacionarse con sus iguales, tiene buena disposición hacia el aprendizaje, aunque no así hacia la asistencia a la escuela; por otro lado su comprensión al seguir instrucciones verbales y escritas para la realización de trabajos es deficiente, es importante señalar que al realizar dos ejercicios de sucesión de figuras, sus resultados fueron en el primero tres de diez y en el segundo uno de siete, posee conocimientos incipientes para la realización de operaciones básicas, como son el entender en que consiste sumar, pues lo entiende como juntar dos cantidades en una sola; la restar, como quitarle una cantidad a otra; la división con el repartir un número determinado de cosas en partes iguales, en tanto que la multiplicación no la comprendía y lo único que sabía era que necesitaba aprenderse las tablas para poder hacer una multiplicación.

A continuación se detallan las fortalezas, áreas de oportunidad y ventajas que posee Michel:

#### **Fortalezas que presenta Michel**

- Disposición para trabajar en clase.
- Disposición a trabajar de manera colaborativa
- Es muy curioso, le gusta aprender cosas nuevas.
- Presenta un manejo intuitivo del celular.
- Sabe buscar información en un dispositivo móvil.
- Le entusiasman las App y sabe acceder y navegar en la web.

### **Áreas de oportunidad que presenta Michel**

- Es muy tímido y le cuesta entablar comunicación con sus compañeros.
- Carece de rutinas de estudio y trabajo.
- Presenta problemas para comprender instrucciones.
- Requiere acompañamiento para realizar algunos procedimientos.
- Requiere supervisión constante para la realización de trabajos
- Sus periodos de atención son cortos (5 a 10 minutos).

### **Ventajas**

- Posee teléfono celular y acceso a internet.

### **5.2 Estrategias empleadas en las sesiones extraclase con Michel**

Díaz Barriga y Hernández (2010) define las estrategias de enseñanza como los medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica que se ajuste a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos, por lo cual tras identificar los conocimientos previos con los que cuenta Michel, sus fortalezas y áreas de oportunidad se prosiguió al diseño de estrategias de enseñanza para apoyar a Michel en un proceso externo a la escuela, el cual se implementó en el espacio “Club de tareas” de la siguiente manera:

- Establecimiento de horarios de estudio y trabajo tanto en casa como en el espacio “Club de Tareas” (Planeación de sesiones) con la finalidad de que Michel tuviera una guía clara sobre los tiempos y actividades a realizar cada día (Anexo 3).

Al trabajar con niños que presentan DI se debe tener en consideración la necesidad de brindar una estructura, lo cual se logra mediante el establecimiento de rutinas, para ello la organización de espacios y tiempos es fundamental por lo que se pidió a la mamá de

Michel que destinara un espacio y tiempos específicos para trabajar en casa, de tal manera que prevaleciera una estructura en todos los ambientes en que se desarrollaba Michel.

Cada clase daba inicio con un repaso de lo visto en la sesión anterior a manera de refuerzo, lo que permite el rescate e identificación de los conocimientos adquiridos, de tal manera que el conocimiento previo sirva de apoyo a la construcción del nuevo conocimiento.

- Se empleó como estrategia previa a toda actividad el establecimiento de objetivos, describiendo en ellos con claridad la actividad de aprendizaje y los efectos esperados, de esta manera Michel sabía claramente a su inicio el por qué y para qué realizaba cada actividad.
- Para promover situaciones que involucran el manejo de números (ascendente y descendente) se emplearon tarjetas con números impresos con las cuales debía formar diferentes cantidades, las que posteriormente colocaría de mayor a menor y de menor a mayor (Anexo 4).

Se identificó que el poder tocar las tarjetas, intercambiar sus lugares le permitían a Michel lograr una mayor facilidad para comprender y realizar esta actividad.

- El empleo de Secuencias Lógicas y Teselados como estrategia para promover el pensamiento lógico matemático (Anexo 5 y 6).

Se hizo uso de Teselados ya que estos tienen como propósito el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial y dentro del cual se encuentra la coordinación visomotora, percepción de posición en el espacio, discriminación visual y memoria, además de brindar la oportunidad de propiciar la construcción de conocimientos, nociones y conceptos geométricos (Uribe et al.).

Esta estrategia se llevó a cabo con figuras que Michel podía acomodar sobre la cuadrícula en primera instancia, para después pasar al trazado directamente en la cuadrícula, lo que le resultaba divertido y facilitaba su aprendizaje.

- Tapete y pizarrón individual en los cuales se trabajaron las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) mediante contenedores y fichas, de esta manera Michel podía manipulando objetos concretos promover su razonamiento matemático abstracto (Anexo 7, 8 y 9).

El diseño de este tapete fue realizado para que como menciona Chamorro (1995) los alumnos aprendan los procedimientos paso a paso y que éstos adquieran sentido para ellos lo que evitará que se dificulte su aprendizaje, por lo que señala es indispensable el entendimiento antes del entrenamiento repetitivo que traerá consigo la automatización, aquí es importante destacar lo señalado por Fernández et al. (1991) quienes nos dicen que cuando las acciones automatizadas carecen de significado, también carecen de valor funcional y pedagógico.

- Otra estrategia empleada fue la Lectura Compartida, ya que esta estrategia se aplica a la comprensión lectora se decidió emplearla en la lectura de los problemas matemáticos ya que para resolver los problemas primero hay que entender lo que se está buscando resolver para después hacer el planteamiento a través de operaciones (Anexo 10).
- Buscando promover la aplicación útil a las habilidades para realizar las operaciones básicas y que éstas tuvieran un sentido práctico para Michel, se diseñó un menú didáctico (integrado en el Anexo 11) en el que se registraron productos vendidos en el local donde trabajaba su mamá vendiendo garnachas, lo que le era muy familiar, ya que todos los días por la mañana acompañaba a su mamá al trabajo (cabe aclarar que Michel asistía a la escuela por la tarde).

- Partiendo del menú didáctico se planearon problemas matemáticos de los cuales se presenta una muestra en el Anexo 11, estos problemas presentan una situación que implica un reto cognitivo que involucra el desarrollo de diversas habilidades superiores de pensamiento como son el análisis, la síntesis, la atención, la reflexión y el uso del lenguaje, con lo cual se fortalece la iniciativa y la autonomía intelectual (comunicación personal, Ramírez, 2012).

Esta actividad era vista como un juego y lo motivaba para seguir aprendiendo y practicando lo aprendido.

Para la implementación de esta estrategia en un ambiente real se pidió apoyo a la mamá de Michel para que lo encargara de hacer diariamente por lo menos la cuenta a 3 clientes sobre el consumo realizado en el local de venta de comida que atendía, lo que permitía a Michel practicar las operaciones y sentirse útil ayudando a su mamá.

Para finalizar las estrategias empleadas con Michel para un mayor desarrollo en el área de las matemáticas debo mencionar el uso de la tecnología, la cual se ha convertido en una herramienta maravillosa que puede integrarse al quehacer docente, permitiendo compartir con los alumnos actividades formativas sumamente interesantes y divertidas, donde los niños apliquen lo aprendido o aprendan cosas nuevas, en la Web se puede acceder a sitios y Apps educativas, que permitieron trabajar con Michel diversos contenidos, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado es importante destacar que se ha buscado mejorar el desempeño académico de Michel, al mismo tiempo que la interacción con sus compañeros en un ambiente inclusivo donde prevalezcan los valores de tolerancia, solidaridad y respeto, pues como mencionan Treviño et al. (2010) “los estudiantes aprenden más cuando asisten a escuelas donde se sienten acogidos y se dan



relaciones de cordialidad y respeto” (p. 15), en tanto que la SEP (2018b) en su Programa Nacional de Convivencia Escolar correspondiente al ciclo escolar 2018-2019 considera uno de sus ejes formativos la “Convivencia armónica, pacífica e inclusiva”, dentro del cual se señala que las niñas, niños y adolescentes deben desarrollar habilidades sociales y emocionales que les permitan establecer relaciones interpersonales de manera pacífica e inclusiva a través del respeto propio y hacia los demás, el reconocimiento y el aprecio de la diversidad, así como el rechazo a la discriminación.

Las estrategias expuestas fueron diseñadas para que Michel hiciera uso de sus fortalezas y trabajara en sus áreas de oportunidad, permitiendo minimizar las BAP que había encontrado en su proceso de aprendizaje de las operaciones básicas; debido a la problemática que presenta en la comprensión de instrucciones para la realización de actividades, éstas eran dadas de forma clara, breve y precisa, permitiendo una mejor comprensión del mensaje; si la actividad constaba de una secuencia de pasos, éstos se compartían de forma separada y progresiva, dando tiempo suficiente y necesario para realizar cada uno de ellos, lo que para Michel facilitaba su comprensión y realización.

### **Resumen**

En este capítulo fueron presentadas las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en Michel, partiendo de ellas se trazaron estrategias que sirvieron de apoyo en la comprensión y asimilación de los procesos para la realización de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) lo que coadyuvó en que Michel lograra alcanzar el perfil de egreso requerido por la SEP en el área de matemáticas, lo que le permitió continuar sus estudios a nivel secundaria.

## Conclusiones

El Estado Mexicano ha impulsado a través de sus Servicios Educativos el derecho a una Educación Inclusiva para lo cual se llevó a cabo una reestructuración de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) dando origen a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) la cual se estipula brinda a todas las escuelas de la CDMX un servicio educativo especializado de atención a todos los niños y niñas que se encuentren en una situación educativa de mayor riesgo, como es el caso de Michel del cual me ocupo en esta investigación.

Lamentablemente la realización de esta investigación me ha llevado a descubrir que en la práctica es otra la realidad que se enfrenta, la cultura de inclusión, respeto, equidad y aprecio por la diversidad no ha permeado a la sociedad en general y esto se refleja al interior de la escuela donde estudia Michel, en las actitudes de la docente y sus compañeros de grupo, lo que me ha llevado a identificar Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP) que pasan inadvertidas y por tanto no se trabaja en minimizarlas o superarlas.

Una de las BAP más importante que enfrentaron tanto Michel como su mamá independientemente de que éste no fue diagnosticado de manera temprana, se encuentra en que sus maestros durante cinco años en la escuela primaria no lo consideraron como un alumno en situación vulnerable al que se debía apoyar, poniendo con ello en riesgo su permanencia y continuidad en la escuela, lo que va totalmente en contra del modelo inclusivo de la educación implementado por el Gobierno Federal en el Sistema Educativo Mexicano.

En las dos oportunidades que tuve de presenciar una clase impartida por la profesora de sexto año, pude observar que la clase era impartida esperando que Michel se adaptara al sistema, sin hacer ninguna adaptación que le permitiera lograr un aprendizaje significativo, era él

quien debía superar las dificultades que enfrentaba para alcanzar las metas académicas establecidas, por otro lado la mamá de Michel me expresó en la entrevista llevada a cabo que en más de una ocasión al acudir a la firma de boleta los maestros le hacían la observación de que Michel no trabajaba y era muy distraído, razones por las cuales no lograba obtener buenas calificaciones.

Si bien la carga de trabajo puede llegar a ser abrumadora debido al número de alumnos que debe atender un profesor, en este caso particular 32 niños, lo cual constituye un reto sobre todo si se deben hacer adaptaciones a la planeación didáctica por encontrarse dentro del grupo un niño en situación de riesgo, como es el caso de Michel debido a la DI que presenta, es importante asumir que como docente se adquiere un compromiso con la sociedad, pero sobre todo con cada uno de los niños a los que se tiene a cargo.

El vigente modelo educativo señala que la educación debe tener como centro al estudiante, después de la realización de esta investigación considero que si realmente se desea lograr una educación inclusiva tener al centro al estudiante no basta, es necesario trabajar en la construcción de una cultura inclusiva dentro de la comunidad escolar que trabaje por erradicar las BAP, lo que redundará en una mejor convivencia y por tanto contribuirá a la conformación de una mejor sociedad.

Para apoyar a Michel lo primero fue brindarle un espacio donde se trabaja día a día por lograr el respeto, la comprensión y la aceptación de las diferencias como algo que nos enriquece a todos, donde se busca en cada sesión un crecimiento académico, mediante la implementación de estrategias que contribuyeran a lograr su máximo desarrollo, al mismo tiempo que se promueven valores que nos hacen crecer como seres humanos.

Al trabajar con Michel se pudo identificar que para él es más fácil aprender cuando puede ver y tocar algo tan abstracto como son las operaciones con números, por lo cual decido emplear objetos concretos que le son familiares, para conducirlo a formas simbólicas que le permitieron avanzar en el camino hacia la abstracción, dentro de un clima de respeto y aceptación.

Trabajé en hacer del aprendizaje algo accesible a través de las estrategias, buscando romper con la frustración que implicaba para él no lograr realizar en el mismo tiempo y con la eficiencia esperada sus trabajos de la escuela, así opté por buscar actividades que le fueran interesantes al mismo tiempo que estuvieran relacionadas con algo que le fuese familiar en su vida cotidiana destacándole sus cualidades, al mismo tiempo que lo animaba a superar los errores que se pudiesen cometer, pero sobre todo reconociendo el mérito que tenía cada uno de sus logros, fortaleciendo con ello su autoestima.

Los resultados obtenidos fueron alentadores tanto en la construcción de conocimientos, como en su relación con los otros niños y su actitud hacia el estudio, ya que tras un proceso de casi un ciclo escolar, Michel logró alcanzar el perfil de egreso requerido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para el término de la educación primaria en Pensamiento matemático para el año 2020, lo cual puedo considerar un logro si se toma en cuenta las áreas de oportunidad que presentaba, también logró relacionarse y entablar amistad con sus compañeros del grupo de trabajo, su actitud ahora es más abierta, le gusta participar y es más seguro de sí mismo, incluso ya piensa en “seguir estudiando la Prepa” según sus propias palabras, en contraste con su deseo anterior de abandonar sus estudios al terminar la primaria.

Haber realizado esta investigación me permitió implementar los conocimientos adquiridos durante la carrera de Pedagogía, Modalidad a Distancia, en primer lugar para investigar y presentar una investigación, después, poniendo en marcha las habilidades como la planeación didáctica,

permitiéndome diseñar e implementar las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas al trabajar con Michel, así como visibilizar los procesos tanto intelectuales, como sociales que se gestaron en él.

Si bien el resultado expuesto tras este trabajo no puede ser generalizado por el tipo de investigación realizada, sí nos brinda un panorama que no se considera único ya que existen un gran número de niños que como Michel enfrentan cada día BAP debido a la débil cultura de inclusión que he podido detectar en el ámbito escolar; lograr una educación realmente inclusiva en la práctica cotidiana es un trabajo arduo, pero sobre todo continuo que todo aquel que conforma la comunidad escolar, llámese directivos, docentes, alumnos, padres de familia etc. está comprometido a llevar a cabo; las BAP están ahí, a nuestro lado, e incluso dentro de nosotros mismos, sólo hay que detectarlas y trabajar para superarlas.

## Referencias

- Acuña, L., Cabrera, V., Medina, D. y Lizarazo F. (2017). Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños con discapacidad intelectual. *I+D Revista de Investigación, 9(1)*, 126-137.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva, 5(1)*, 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105297.pdf>
- Ainscow, M. (2017, octubre 26). *Mel Ainscow, experto de la UNESCO: por qué la inclusión de todos en la educación es necesaria para la sociedad/ Entrevistado por Leticia Castro*. La diaria Educación. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/10/mel-ainscow-experto-de-la-unesco-por-que-la-inclusion-de-todos-en-la-educacion-es-necesaria-para-la-sociedad/>
- Ainscow, M. (2021). *Mel Ainscow. Panorámica y retos para la inclusión social y educativa/ Entrevistado por Pablo Cortés G.; Blas González A. y Carlos Sanz Simón*. *Devenir, 40*, 263-274.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11ª ed.) (M.A. Verdugo Alonso, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición (DSM-5)*. Arlington, USA: American Psychiatric Publishing.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid, España: La Muralla.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Adaptación a la 3ª ed.) (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, Trad.). <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidad sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9 (18), 69-109. <https://doi.org/10.21696/rcsl9182019815>
- Campoy Cervera, I. (Coord.). (2004). *Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Dykinson.
- Carmona, M. (2011). *Estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas en niños con discapacidad intelectual en el Centro de Atención Múltiple No. 6*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Pedagogía.
- Chamorro, M. del C. (1995). Los procesos de aprendizaje en Matemáticas y sus consecuencias metodológicas en primaria. *Uno, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 4, 87-96.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2016). Materiales del programa de Inclusión Educativa Comunitaria. <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/materiales-del-programa-de-inclusion-educativa-comunitaria-81476>

- Covarrubias Pizano, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Curiel Peón, L., Ojalvo Mitrany, V. y Cortizas Enríquez, Y. (2018). La educación socioafectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3), e5. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142018000300005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000300005&lng=es&tlng=es).
- Delgado González, O., Palacio Sheryz, M., Díaz Reyes, E., Osaría Quintana, R. M. y Forment Poutou, S. (2020). Salud familiar en niños con discapacidad intelectual. *Revista Información Científica*, 99(1), 30-37. <http://scielo.sld.cu/pdf/ric/v99n1/1028-9933-ric-99-01-30.pdf>.
- Diario Oficial de la Federación (28 de febrero de 2019). Acuerdo No 04/02/19. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019).
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3ª ed.). McGrawHill.
- Dyson, A., (2006). Más allá de las puertas de la escuela: contexto, desventaja y 'escuelas urbanas'. Ainscow, M. y West, M. (Ed.) *Mejoras líderes en escuelas urbanas*. Open University Press.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow M.(2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. [https://www.researchgate.net/publication/277270234\\_La\\_educacion\\_inclusiva\\_como\\_der](https://www.researchgate.net/publication/277270234_La_educacion_inclusiva_como_der)



echo\_Marco\_de\_referencia\_y\_pautas\_de\_accion\_para\_el\_desarrollo\_de\_una\_revolucion  
\_pendiente1

Fernández Baroja, M. F., Pablo Marco, C y Llopis Paret, A. M. (1991). *Matemáticas básicas: dificultades de aprendizaje y recuperación*. Santillana

Florian, L. y McLaughlin, M.J. (2008). *Disability classification in education: Issues and perspectives*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.

Garrote, D., Jiménez, S. y Palomares A. (2015). Análisis de las Dificultades de Aprendizaje en Estudiantes con Discapacidad Intelectual. *European Scientific Journal* , 11 (25), 1-16.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/236409866.pdf>

González Barrau, L. (2012). ¿Homogeneidad o heterogeneidad en las aulas? ¿A quién educamos? La complejidad en el aula.

González F. (2005). ¿Qué es un Paradigma? Análisis Teórico, Conceptual y Psicolingüístico del Término. *Investigación y Postgrado* 20(1), 13-54.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6430630.pdf>

Gutiérrez Herrera, E. M. (2017). *Discapacidad intelectual: Una mirada desde el trabajo social para promover la inclusión* (Tesis de Maestría).  
[https://repositorio.unam.mx/contenidos/discapacidad-intelectual-una-mirada-desde-el-trabajo-social-para-promover-la-inclusion-452217?c=pNR9ZN&d=false&q=\\*&i=1&v=1&t=search\\_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/discapacidad-intelectual-una-mirada-desde-el-trabajo-social-para-promover-la-inclusion-452217?c=pNR9ZN&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0)

Hernández Sampieri, R., Fernández C., C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (7ª ed.). México: Mcgraw-Hill.

- <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Iáñez, A. (2009). Vida Independiente y Diversidad Funcional. Resultados de una Investigación Social Aplicada en la Provincia de Sevilla. *Portularia, IX (1)*, 93-103.
- <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161013161009.pdf>
- Ke, X. y Liu, J. (2018). *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*, Trastornos del Desarrollo, Cap. 1, Discapacidad Intelectual, (F. Prieto-Tagle y O. Fuertes, Trad.). <https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf>
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales: Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos.
- Lee, S. (2018). *Diseño de un programa de formación docente para la atención a las necesidades educativas especiales* (Tesis de Maestría).
- <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14695/TEISIS%28SUKJA%20LEE%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir sin exclusiones. *Innovación Educativa, 21*, 37-54.
- [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg\\_039-056\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mañas Olmo, M., González Alba, B y Cortés González, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad, 5(1)*, 60- 84.
- [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/689680/REPS\\_5\\_1\\_4.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/689680/REPS_5_1_4.pdf?sequence=1)

- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2016). *Matemática Funcional para Estudiantes que Presentan NEE, Manual del Docente*. Brito Bustamante Verónica, Uberlinda Astorga Cárdenas (Coord). [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/10/Manual\\_Docente\\_-Matematica-2016-1.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/10/Manual_Docente_-Matematica-2016-1.pdf)
- Molina Marín, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión*, 5(1), 86-104.  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4553/3763>
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela* (12ª ed.). Grao.
- Morilla Portela, P. (2016). *Beneficios de la Educación Inclusiva Implicaciones desde una Perspectiva Personal y Social* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.  
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/44027/26135966.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Navas, P., Verdugo, M.A. y Gómez, L.E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención psicosocial*, 17(2), 143-152.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814018004.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). Conferencia Internacional de Educación. *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*. Ginebra.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

Organización Mundial de la Salud (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión para la Infancia y Adolescencia: CIF-IA.*

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/81610/9789243547329\\_spa.pdf?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/81610/9789243547329_spa.pdf?sequence=1)

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*

Colección Cermies: Ediciones

Parra Ortiz, J.M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas 8*, 69-88.

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/1830/1938>

Ponce, J. (2016). Desarrollo Infantil: situación actual y recomendaciones de política. Quito, Ecuador. BID

Puigllívol Agude, I. (2009). Escuela Inclusiva: ¿necesidades educativas especiales? Gobierno Vasco. [g02.berritzeguneak.net/eu/descargar\\_fichero.php?file=escuela-inclusiva\\_nee\[1\].doc](http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee[1].doc)

Schalock, R., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. y Yeager, M. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual, (L. E. Gómez Sánchez, Trad.). *Siglo Cero*, 38 (224), 5-20.

Secretaria de Educación Pública (2015). *UDEEI: Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo.*

[https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/planteamiento\\_tecni\\_a1a9bb46.pdf](https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/planteamiento_tecni_a1a9bb46.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2016). *Glosario de Términos: Educación Básica*.

<http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/BASICA2016.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2018a). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación*

*básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.*

[https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM\\_Equidad-e-Inclusion\\_digital.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf).

Secretaría de Educación Pública (2018b). *Documento Base del Programa Nacional de*

*Convivencia Escolar para Autonomía Curricular Ciclo 2018-2019.*

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO\\_BASE\\_DEL\\_PROGRAMA\\_NACIONAL\\_DE\\_CONVIVENCIA\\_ESCOLAR\\_PARA\\_AUTONOMIA\\_CURRICULAR\\_2018\\_2019.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.

[https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2020). *Perfil de egreso de la educación obligatoria*.

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-perfil-educ-obligatoria.html>

Stubbs, S. (2008). Inclusive educativo. Where there are few resources. *The Atlas Alliance*.

<https://atlas-alliansen.no/wp-content/uploads/2015/02/Inclusive-Education-Where-there-are-few-resources-2008.pdf>

- Switzky, H. N. & Greenspan, S. (Eds.). (2006). What is mental retardation?: Ideas for an Evolving Disability in the 21 st Century. AAMR.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos*. México: Paidós.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R. Prado, C. y Donoso Rivas F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago: ORELAC/UNESCO. [Archivo PDF] [https://www.researchgate.net/profile/Ernesto-Trevino2/publication/44841035\\_Factores\\_asociados\\_al\\_logro\\_cognitivo\\_de\\_los\\_estudiantes\\_de\\_America\\_Latina\\_y\\_el\\_Caribe/links/0a85e53610091eb283000000/Factores-asociados-al-logro-cognitivo-de-los-estudiantes-de-America-Latina-y-el-Caribe.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Ernesto-Trevino2/publication/44841035_Factores_asociados_al_logro_cognitivo_de_los_estudiantes_de_America_Latina_y_el_Caribe/links/0a85e53610091eb283000000/Factores-asociados-al-logro-cognitivo-de-los-estudiantes-de-America-Latina-y-el-Caribe.pdf?origin=publication_detail)
- Uribe Garzón, S. M., Cárdenas Forero, O. L. y Becerra Martínez, J. F. (2014). Teselaciones para niños: una estrategia para el desarrollo del pensamiento geométrico y espacial de los niños. *Educación Matemática*, 26(2), 135-160. <http://somidem.com.mx/descargas/Vol26-2-5.pdf>
- Vargas Jiménez, I. (2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139. [http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_DICIEMBRE\\_2013\\_69/UNED/2012/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf)
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad. Un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, XV(1), 115-136.
- Vélez Pachón, V. (2016). *Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en la Provincia de Buenos Aires*, (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9563/2/TFLACSO-2016VVP.pdf>

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*,  
*Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de*  
*Educación y Ciencia*, 45-73.


Anexos

Anexo 1 Diagnóstico Anverso

|  |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
|--|--|-----------|--------------------------|-----------|------|-------|------|----|----|----|-----|--|--|---------|--|--|---------|--|--|
| <p style="text-align: center;">SECRETARÍA DE SALUD PÚBLICA<br/>GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MÉXICO<br/>DIRECCIÓN GENERAL DE SALUD PÚBLICA<br/>DIRECCIÓN DE SALUD PÚBLICA DEL DISTRITO FEDERAL</p> <p style="text-align: center;"><b>JURISDICCIÓN SANITARIA TLÁHUAC</b><br/>SISTEMA DE REFERENCIA Y CONTRAREFERENCIA<br/>C.S.T.-III MIGUEL HIDALGO</p> <p style="text-align: center; font-size: 2em; font-weight: bold;">TRABAJO SOCIAL</p>                     | <p style="text-align: center;">SEDESA<br/>JURISDICCIÓN SANITARIA TLÁHUAC<br/>DEL DISTRITO FEDERAL</p> <p style="text-align: right;">SRC 011-04</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">C.S.</td> <td style="width: 45%;">EDAD (1): MIGUEL HIDALGO</td> <td style="width: 15%;">SEXO (2):</td> </tr> <tr> <td>AÑOS</td> <td>MESES</td> <td>DÍAS</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>06</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">M F</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">URG (3)</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">SI NO X</td> </tr> </table> <p>JURISDICCIÓN: <u>TRABAJO SOCIAL</u> UNIDAD: <u>C.S.T.III Miguel Hidalgo</u></p> | C.S.      | EDAD (1): MIGUEL HIDALGO | SEXO (2): | AÑOS | MESES | DÍAS | 11 | 06 | 21 | M F |  |  | URG (3) |  |  | SI NO X |  |  |
| C.S.   | EDAD (1): MIGUEL HIDALGO   | SEXO (2): |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| AÑOS   | MESES  | DÍAS      |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| 11   | 06   | 21        |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| M F  |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| URG (3)  |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| SI NO X  |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| <b>HOJA DE REFERENCIA/ TRASLADO.</b>   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| II. FECHA (6): <u>10/10/19</u> N° DE CONTROL (7): _____ C. SOCIOECONÓMICA (8): _____ URGENCIA (9): SI <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/>  |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| III. NOMBRE DEL PACIENTE (10): _____<br><small>APELLIDO PATERNO                      APELLIDO MATERNO                      NOMBRE (S)</small><br>NOMBRE DEL FAMILIAR O RESPONSABLE (11): <u>Mireya</u> PARENTESCO (12): <u>Madre</u>   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| N° DE EXPEDIENTE (13): <u>16136</u> FOLIO DE PSMYMG (14): _____ EDAD (15): <u>11</u> SEXO (16): <u>M</u>   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| IV. UNIDAD QUE REFIERE (17): <u>CST III Miguel Hidalgo</u>   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| V. UNIDAD A LA QUE SE REFIERE (18): <u>Hospital Pediatría Izfapalapa</u>   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| DOMICILIO (19): _____ ESPECIALIDAD A LA QUE SE ENVÍA (20): _____<br><small>DALLE / NÚMERO / COLONIA/ DELEGACIÓN O MUNICIPIO</small>  |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| NIVEL DE ATENCIÓN: 1° _____ 2° _____ 3° _____ ESPECIALIDAD (22): <u>Pedopsiquiatría</u> CONSULTA EXT (23) _____ URGENCIAS (24) _____   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| NOMBRE DEL MÉDICO QUE ACEPTA LA REFERENCIA (25): _____   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| VI. MOTIVO DE LA REFERENCIA/ TRASLADO (RESUMEN CLÍNICO DEL PADECIMIENTO): T.A. (26): _____ TEMP (26): <u>36</u> F.R. (26): <u>18</u><br>F.C. (26): <u>79</u> PESO (26): <u>46.3</u> TALLA (26): <u>1.42</u> ESCALA DE GLASGOW (26): <u>15</u><br>PADECIMIENTO ACTUAL (27): <u>Masculino de 11 años quien acude acompañado por su madre, valorado por pedagogía con diagnóstico de déficit intelectual leve + dislexia sugiriendo envío a especialista.</u> |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| A la exploración se encuentra paciente consciente, inquieto, cooperador, craneo normal, sin endocrisis ni exocrisis, pupilas isocólicas, normorreflejas, cavidad oral bien hidratada, well localizadas sin adenomegalias palpables, campos pulmonares con adecuada entrada y salida de aire, sin agregados, ruidos cardíacos con adecuada tono intensidad y frecuencia.  |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| EVOLUCIÓN (28): <u>Refiere madre retraso psicomotor durante desarrollo.</u>  |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| ESTUDIOS PARACLÍNICOS (ANEXAR) (29): _____   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| VII. IMPRESIÓN DIAGNÓSTICA (30): <u>Deficit intelectual + Dislexia</u>   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| NOMBRE Y FIRMA DEL RESPONSABLE DE LA UNIDAD (31) _____ SELLO DE LA UNIDAD (33) _____   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |
| NOMBRE Y FIRMA DEL MÉDICO QUE REFIERE (32) <u>MP. S. María Victoria Hernández Ibarra</u><br><small>2456780</small>   |  |           |                          |           |      |       |      |    |    |    |     |  |  |         |  |  |         |  |  |



Anexo 2 Diagnóstico Reverso



SRC 0/1-04.

**SISTEMA DE REFERENCIA Y CONTRARREFERENCIA**

| EDAD (1): |       |      | SEXO (2): |   |
|-----------|-------|------|-----------|---|
| AÑOS      | MESES | DÍAS | M         | F |
|           |       |      |           |   |
| URG (3)   |       |      |           |   |
| SÍ NO     |       |      |           |   |

JURISDICCIÓN: \_\_\_\_\_ (4) UNIDAD: \_\_\_\_\_ (5)

**HOJA DE REFERENCIA/ TRASLADO.**

II. FECHA (6): / / N° DE CONTROL (7): C. SOCIOECONÓMICA (8): URGENCIA (9): SÍ NO

III. NOMBRE DEL PACIENTE (10):  
APELLIDO PATERNO                      APELLIDO MATERNO                      NOMBRE (3)

NOMBRE DEL FAMILIAR O RESPONSABLE (11): PARENTESCO (12):

N° DE EXPEDIENTE (13): FOLIO DE PSMYMG (14): EDAD (15): SEXO (16):

IV. UNIDAD QUE REFIERE (17):

V. UNIDAD A LA QUE SE REFIERE (18):

DOMICILIO (19): CALLE / NÚMERO / COLONIA/ DELEGACIÓN O MUNICIPIO ESPECIALIDAD A LA QUE SE ENVÍA (20):

NIVEL DE ATENCIÓN: 1° 2° 3° ESPECIALIDAD (22): CONSULTA EXT.(23) URGENCIAS (24)

NOMBRE DEL MÉDICO QUE ACEPTA LA REFERENCIA (25):

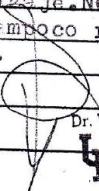
VI. MOTIVO DE LA REFERENCIA/ TRASLADO (RESUMEN CLÍNICO DEL PADECIMIENTO): T.A. (26): TEMP (26): F.R. (26):

F.C. (26): PESO(26): TALLA (26): ESCALA DE GLASGOW (26):

PADECIMIENTO ACTUAL (27): **HOSPITAL PEDIATRICO IZTAPALAPA 29 oct 19**

Atento a solicitud de atención del paciente mencionado, se trata de un niño de II años de edad, quien a la valoración de esta especialidad se concluye que clínicamente es portador de un probl DUSCAPACIDAD INTELLECTUAL LEVE, por tanto requiere de la intervención de USAER/UDEEI PARA realizar la FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR CORRESPONDIENTE para favorecer en el menor afrontar esta barrera del aprendizaje. NO requiere EEG, TAC etc. requiere de la ayuda pedagógica propuesta, tampoco requiere manejo farmacológico pues no es más deficit de atención.

ATTE



Dr. Victor M. Velazquez López  
 PAIDOPSIQUIATRA  
 Céd. Prof. 715896  
 Céd. Esp. 3177659  
 U.N.A.M.

EVOLUCIÓN (28):

ESTUDIOS PARACLÍNICOS (ANEXAR) (29):

VII. IMPRESIÓN DIAGNÓSTICA (30):

### Anexo 3 Estrategia: Establecimiento de horarios

**Objetivo:** Establecer horarios de estudio y trabajo que sean una guía clara de los tiempos y actividades que debe realizar cada día.

#### Descripción de la estrategia:

- Se programarán las actividades en casa semanalmente, la planeación y el cumplimiento de la rutina la realizará la mamá de Michel contando con asesoría de la docente.
- Las sesiones de apoyo en el “Club” contarán con un mes de planeación y serán entregadas una semana antes de que inicie el mes permitiéndole a Michel conocer lo que trabajará en cada sesión y qué se espera de él.
- Debe existir flexibilidad y adaptación a los tiempos requeridos por el alumno.

### PLANEACIÓN DE SESIONES DEL MES DE OCTUBRE

|   |  |
|---|--|
| <b>Martes 5 de octubre</b>  | <b>Jueves 7 de octubre</b>   |
| <b>Matemáticas de 10 a 12 de la mañana</b>  | <b>Matemáticas de 10 a 12 de la mañana</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar lo que vimos en la sesión anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar el valor posicional de los números.</li> <li>➤ Escribir el valor posicional de los números en las cantidades dictadas por la maestra (5 cantidades).</li> </ul> </li> <li>• Repasar y practicar cómo se hace una suma.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar lo que vimos en la sesión anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repasar cómo se hace una suma.</li> <li>➤ Resolver las sumas indicadas por la maestra (3 sumas).</li> </ul> </li> <li>• Resolver problemas donde se use la suma para encontrar la solución.</li> </ul> |
| <b>Martes 12 de octubre</b>   | <b>Jueves 14 de octubre</b>  |
| <b>Matemáticas de 10 a 12 de la mañana</b>  | <b>Matemáticas de 10 a 12 de la mañana</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar lo que vimos en la sesión anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cómo se hace la suma.</li> </ul> </li> <li>• Repasar y practicar cómo se hace la resta.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar lo que vimos en la sesión anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar cómo se hace la resta.</li> </ul> </li> <li>• Resolver problemas donde se use la resta para encontrar la solución.</li> </ul>  |
| <b>Martes 19 de octubre</b>   | <b>Jueves 21 de octubre</b>  |
| <b>Matemáticas de 10 a 12 de la mañana</b>  | <b>Matemáticas de 10 a 12 de la mañana</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar lo que vimos en la sesión anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar cómo se hace la suma y la resta.</li> </ul> </li> <li>• Resolver problemas donde se use la suma o la resta para encontrar la solución.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar lo que vimos en la sesión anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redactar un problema donde se use la suma o la resta para encontrar la solución.</li> </ul> </li> <li>• Trabajar la multiplicación como suma de números iguales para entenderla mejor.</li> </ul>      |
| <b>Martes 26 de octubre</b>   | <b>Jueves 28 de octubre</b>  |
| <b>Matemáticas de 10 a 12 de la mañana</b>  | <b>Matemáticas de 10 a 12 de la mañana</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar lo que vimos en la sesión anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar la multiplicación como la suma de números iguales.</li> </ul> </li> <li>• Empezar a trabajar con las tablas de multiplicar comprendiendo su propiedad conmutativa.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repasar lo que vimos en la sesión anterior:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar con las tablas de multiplicar utilizando su propiedad conmutativa.</li> </ul> </li> <li>• Resolver problemas donde se use la multiplicación para encontrar la solución.</li> </ul>            |

### Anexo 4 Estrategia: Formemos cantidades y ordenémoslas

**Objetivo:** Promover el análisis de situaciones que involucran el manejo de números.

**Descripción de la estrategia:** Formar números con las tarjetas entregadas y anotar los números que se formaron primero sin ningún orden, posteriormente ordenarlos de mayor a menor, para luego ordenarlos de menor a mayor.

- Se entregarán doce tarjetas a los niños.
- Se formarán tres cantidades de cuatro dígitos cada una (sólo se puede utilizar una vez cada número escrito en las tarjetas).
- Se entregará a cada niño una tarjeta con dos columnas.
- En la primera columna se anotarán los tres números que formaron.
- En la segunda columna se ordenarán dichos números de mayor a menor.
- En la tercera columna se ordenarán los números formados de menor a mayor.

**Material:**

- Doce tarjetas con números diversos impresos.
- Tarjeta con tres columnas para anotar resultados.



| Anota el número que formaste | Ordena los números de mayor a menor | Ordena los números de menor a mayor |
|------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
|                              |                                     |                                     |
|                              |                                     |                                     |
|                              |                                     |                                     |

## Anexo 5 Estrategia: Practicando la lógica

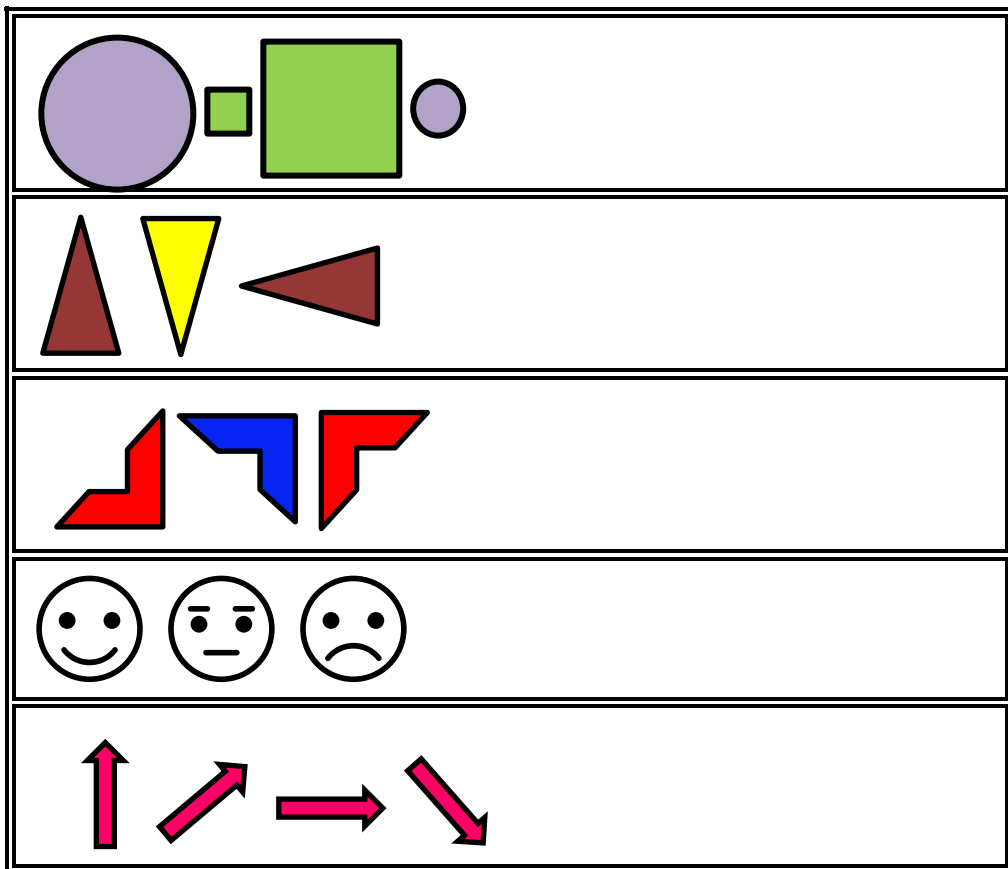
**Objetivo:** Propiciar aspectos abstractos del pensamiento a través de la creación de secuencias lógicas.

**Descripción de la estrategia:** Seguir la secuencia lógica.

- Observa las figuras.
- Descubre cómo continúa la secuencia.
- Dibuja las figuras que siguen para continuar la secuencia.
- Ilumina las figuras del color que les corresponda.

**Materiales:**

- Hoja con secuencias lógicas.



Nota: Las estrategias y materiales presentados son de autoría personal y pueden ser usadas con fines educativos citando la fuente.

**Anexo 6 Estrategia: Teselados**

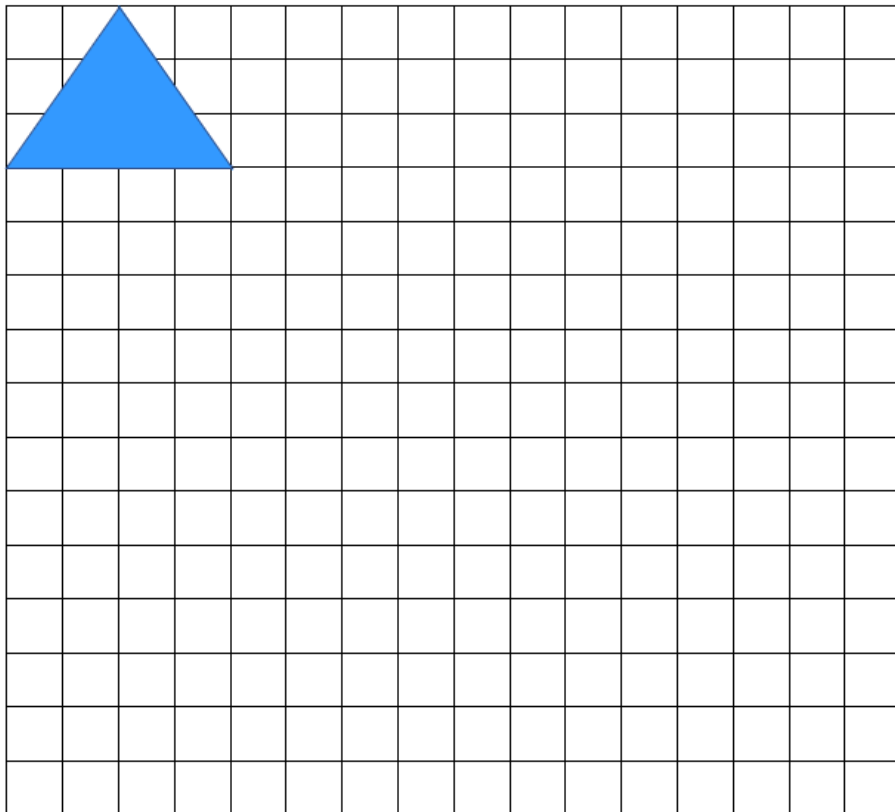
**Objetivo:** Promover el pensamiento lógico matemático mediante el trazado geométrico.

**Descripción de la estrategia:** Diseñar con figuras geométricas que por sí mismas o en combinación cubran la superficie dada sin dejar huecos ni superponerse.

- Dibuja en la cuadrícula la figura que se te pide.
- Debes cubrir toda la superficie sin dejar huecos.
- No puedes superponer las figuras.
- Ilumina las figuras alternando dos colores.

**Materiales:**

- Cuadrícula con figura geométrica dibujada.



**Anexo 7 Estrategia: Suma y resta operaciones inversas**

**Objetivo:** Promover el razonamiento matemático abstracto a partir de la manipulación de objetos concretos.

**Material:**

- Fichas de diversos colores.
- Recipientes de diversos colores.
- Pizarrón donde a través de columnas se consigne el valor posicional de cada número (unidad, decena, centena, unidad de millar).

**Descripción de la estrategia:**

- Elegir fichas de diferente color para cada valor posicional.
- Elegir un recipiente para colocar las fichas que corresponda al color posicional elegido.
- Se dicta la primera cantidad que se sumará y se escribe en el pizarrón colocando cada número en la posición que le corresponde.
- Se coloca el número de fichas indicado por cada número en el pizarrón dentro del recipiente correspondiente, respetando el color según la posición que ocupa, iniciando por el último número escrito.
- Se dicta la segunda cantidad que se sumará repitiendo el procedimiento anterior.
- Para realizar la suma se toman todas las fichas que se encuentran iniciando por el último recipiente, se cuentan y se coloca su valor en la columna correspondiente.
- Cada vez que se acumulen 10 fichas en un recipiente se cambiarán por una del color del valor posicional siguiente.

**Nota:** Esta misma estrategia se emplea para trabajar la resta mostrando como éstas son inversas.



Nota: Las estrategias y materiales presentados son de autoría personal y pueden ser usadas con fines educativos citando la fuente.

## Anexo 8 Estrategia: Explicando la multiplicación

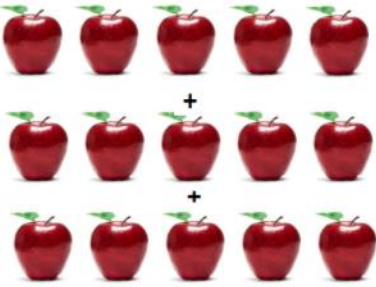
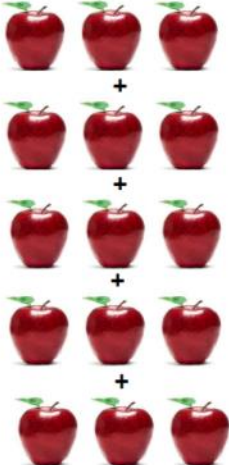
**Objetivo:** Entender las tablas de multiplicar como la suma de números iguales y la propiedad conmutativa de la multiplicación.

### Descripción de la estrategia:

- Se planteará la multiplicación como la suma de números iguales.
- Se explica que las tablas de multiplicar nos sirven para evitarnos sumar muchas veces un mismo número.
- Se identifica el nombre de cada parte de la multiplicación.
- Se demuestra de forma gráfica o ayudado con fichas que invertir los factores no cambia el producto o resultado.

### Material:

- Láminas donde se exprese la multiplicación como suma de números iguales de forma gráfica mediante imágenes, también se hará presente en ellas la propiedad conmutativa de la multiplicación.

| FACTOR  | FACTOR | PRODUCTO | FACTOR  | FACTOR |
|---|--------|----------|---|--------|
| <b>3 X 5 = 15 = 5 X 3</b>   |        |          |   |        |
|  |        |          |  |        |

Nota: Las estrategias y materiales presentados son de autoría personal y pueden ser usadas con fines educativos citando la fuente.



**Anexo 9 Estrategia: Repartir en partes iguales**

**Objetivo:** Identificar la división como repartir en partes iguales y como operación inversa a la multiplicación.

**Descripción de la estrategia:**

- Explicar la división como repartición en partes iguales.
- Se explicará la división empleando la lámina diseñada para ello.
- Se entregarán fichas de colores y recipientes donde colocar las fichas al momento de realizar las operaciones de forma concreta.
- Se plantearán problemas sencillos donde se tenga que repartir una cantidad de cosas entre un determinado número de individuos, estos serán relacionados con la vida cotidiana.
- Se anotará en la libreta la operación a realizar.
- En el tapete se colocará dentro del signo de división un recipiente con el número de fichas a repartir, se tomará el número de recipientes igual al número en que se va a repartir y se irán colocando fichas de una en una hasta terminar con ellas o hasta que ya no se pueda poner darles a todos.
- Se anotará el resultado obtenido y en su caso el residuo.

**Materiales:**


- Lámina a colores donde se describan las partes de la división y se expresa la multiplicación como la operación inversa a la división mediante imágenes gráficas.
- Fichas de colores.
- Recipientes de colores.
- Tapete didáctico.


|          |          |          |          |           |          |          |
|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| FACTOR   | FACTOR   | PRODUCTO | entonces | DIVIDENDO | DIVISOR  | COCIENTE |
| <b>6</b> | <b>X</b> | <b>2</b> | <b>=</b> | <b>12</b> | <b>:</b> | <b>2</b> |
|          |          |          |          |           |          | <b>=</b> |
|          |          |          |          |           |          | <b>6</b> |

$$\begin{array}{r}
 6 \\
 2 \overline{) 12} \\
 \underline{0} \\
 0 \rightarrow \text{RESIDUO}
 \end{array}$$







Nota: Las estrategias y materiales presentados son de autoría personal y pueden ser usadas con fines educativos citando la fuente.

**Anexo 10 Estrategia: Lectura Compartida**

**Objetivo:** Promover el análisis de problemas matemáticos de manera colaborativa.

**Descripción de la estrategia:** Si bien la Lectura compartida es una estrategia aplicada a la comprensión lectora, se decidió aplicarla en la lectura de los problemas matemáticos debido a las áreas de oportunidad que presentaba Michel en estas áreas, ya que para resolver problemas matemáticos primero hay que entender lo que se está buscando resolver, para después hacer el planteamiento a través de operaciones.

En el “Club” en ese momento tenía a Michel y a otro niño cursando el mismo grado, así que aprovechando dicha situación se hizo lo siguiente:

- Se entrega copia de un problema a ambos alumnos.
- El problema está dividido en dos secciones, cada uno debe leer una de ellas.
- Al concluir la lectura del problema ambos deben compartir lo que consideran se les está pidiendo que hagan.
- El docente seguirá con atención lo expresado por ambos alumnos y en caso necesario realizará las preguntas que considere pertinentes para orientarlos.
- Cada uno tiene la libertad de elegir como solucionar dicho problema de manera individual.
- Al final compartirán su solución y si su procedimiento difiere explicarán la razón por la que lo consideraron el apropiado.

Ejemplo

**Problema**

**Objetivo:** Dar solución al problema planteado.

- En un vagón del metro viajan 98 pasajeros, en una estación baja la mitad de los pasajeros que viajaban en el vagón,
- Pero suben 15 personas más. ¿Cuántos pasajeros viajan ahora en el vagón del metro?

## **Anexo 11 Estrategia: Solución de problemas con operaciones básicas asociadas a la vida cotidiana**

**Objetivo:** Aplicar en forma práctica los conceptos y procedimientos de suma, resta, multiplicación y división.

**Descripción de la estrategia:** Aprovechando que la mamá de Michel tiene un local donde vende comida y que él la acompaña los fines de semana, se decidió implementar un local de venta de comida para practicar la suma, la resta y el manejo del dinero.

- Cada niño primero debe tomar el rol de encargado y después cambiar a ser un cliente.
- Se entregan 200 pesos en billetes y monedas didácticas de diferentes denominaciones y un menú.
- Cada niño elegirá del menú lo que desea pedir.
- El niño que en ese momento juega el rol del encargado debe tomar nota primero sólo de los pedidos y luego redactarlo como un problema matemático.
- Después realizar las operaciones necesarias para darle a cada uno el costo de su consumo.
- Cada niño debe pagar el importe de su consumo.
- El encargado cobrará el consumo y entregará el cambio.


### **Materiales:**

- Menú didáctico.
- Billetes y monedas didácticas.
- Block para tomar notas.
- Pluma o lápiz para escribir pedidos.

**Menú Didáctico**  
**HUARACHE 7**

|                            |          |                                   |       |
|----------------------------|----------|-----------------------------------|-------|
| ❖ Quesadilla sencilla..... | \$ 17    | Bistec.....                       | \$ 70 |
| ❖ Quesadilla doble.....    | \$ 24    | Salchicha.....                    | \$ 40 |
| Picadillo                  |          | Chorizo.....                      | \$ 45 |
| Tinga                      |          | ❖ Gorditas de chicharrón.....     | \$ 20 |
| Hongos                     |          | ❖ Sopes.....                      | \$ 17 |
| ❖ Huaraches                |          | ❖ Enchiladas (orden de 3).....    | \$ 40 |
| Sencillo.....              | \$ 25    | ❖ Tacos dorados (orden de 3) .... | \$ 30 |
| Coetilla.....              | \$ 70    | De pollo                          |       |
| ❖ Quesillo extra.....      | más \$ 7 | Papa                              |       |
|                            |          | Queso                             |       |
| ❖ Bebidas                  |          |                                   |       |
| Refresco.....              | \$ 15    |                                   |       |
| Agua fresca de ½ Lt.....   | \$ 15    |                                   |       |
| Agua fresca de 1 Lt.....   | \$ 25    |                                   |       |
| Jugo de ½ Lt.....          | \$ 20    |                                   |       |
| Jugo de 1 Lt.....          | \$ 35    |                                   |       |

¡A sus órdenes



1 Huarache  
de salchicha  
con Quesillo  
Una orden de  
tacos dorados  
con pollo  
1 litro de Jugo  
de naranja

Un Sábado por la mañana  
al huarache 7 llegó un señorita  
(a ella) pidió una huarache, una orden  
de flautas con pollo y un litro de jugo  
de naranja

Nota: Las estrategias y materiales presentados son de autoría personal y pueden ser usadas con fines educativos citando la fuente.



## Anexo 12 Consentimiento Informado Anverso

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Yo, Marisela Bravo Hernández, como investigadora del proyecto de titulación en Pedagogía, redacto el presente documento de Consentimiento Informado con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que lleva a cabo. Así mismo, el presente documento solicito la autorización de [REDACTED] a la Sra. **Mireya Mosqueira Rodríguez**, madre del menor **Ian Yael Peralta Mosqueira** quien participa como informante de este trabajo.

#### Características de la investigación:

- [REDACTED] e investigación se centra en la Historia de vida de **Ian Yael Peralta Mosqueira** y forma parte del proyecto de titulación en la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED).
- El objetivo principal de este trabajo es conocer con mayor profundidad las barreras educativas que ha encontrado Ian a su paso por una Escuela que cuenta con servicio de apoyo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en una de las alcaldías de la CDMX.
- La investigadora y la madre del menor acuerdan que el nombre del protagonista a utilizar, tanto en la redacción de la historia de vida como a lo largo de toda la tesis, será el de **Michel**. Por ello, este es el nombre utilizado para referirse al protagonista de la historia a lo largo de toda la tesis.
- La información será recabada mediante instrumentos cualitativos de investigación (entrevista semiestructurada y observación participante) en función de las necesidades de la investigación.
- Para el registro de la información, se requerirá de grabación mediante video y audio de cada una de las sesiones. La participante será informada de ello previamente y podrá manifestar si así lo considera su negativa a ser grabado.
- La investigadora se compromete a preservar la identidad y garantizar la confidencialidad de la información recabada.
- La participante estará en pleno derecho de modificar, rectificar o cancelar cualquier dato a lo largo de todo el proceso de investigación.

#### Colaboración y consentimiento

- La investigadora agradece su colaboración como participante en esta tesis, no sólo por la gran importancia del testimonio a ofrecer, sino también por la confianza depositada en ella y en el propio trabajo.

### Anexo 13 Consentimiento Informado Reverso

- A través de este documento la abajo firmante se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

De esta forma, se procede a la firma de este consentimiento informado:

**Mireya Mosqueira Rodríguez**, madre del menor **Ian Yael Peralta Mosqueira**, declara estar informada de las características de la investigación y el procedimiento a seguir en ella. Declara aceptar la participación en este trabajo y autorizar a Marisela Bravo Hernández a la recopilación, custodia y al tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este estudio.

En la CDMX, a 10 de febrero de 2020.

**Madre**

Mireya Mosqueira Rodríguez Mireya M.R.  
Nombre Firma

**Investigadora**

Marisela Bravo Hernández [Firma]  
Nombre Firma