



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**LA FUNCIÓN DEL PEDAGOGO EN LAS UNIDADES DE  
SERVICIO Y APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR  
(USAER), EN LA ATENCIÓN A NIÑOS CON  
DISCAPACIDAD VISUAL.**

**T E S I N A**

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

PRESENTA:

**ANA MORALES BARRERA**

ASESORA:

**LIC. FLAVIA YENISEI OTÁÑEZ TORRES**



**CIUDAD DE MÉXICO, 2017.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

**La Función del Pedagogo en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) en la atención a niños con discapacidad visual.**

**Índice**

	<b>Pág.</b>
<b>Introducción</b>	
<b>Capítulo 1. La educación especial en México</b>	<b>8</b>
1.1. Antecedentes	8
1.2. Conceptos básicos	13
1.2.1. Educación Especial (EE)	13
1.2.2. Integración educativa	15
1.2.3. Principio de normalización	16
1.2.4. Principio de integración	17
1.2.5. Principio de sectorización	18
1.2.6. Principio de individualización	19
1.3. Educación inclusiva: una educación para todos	20
1.4. Necesidades Educativas Especiales (NEE)	25
1.5. Barreras para el aprendizaje y la participación e integración escolar	27
<b>Capítulo 2. La educación de las personas con discapacidad visual</b>	<b>30</b>
2.1. Derecho a la educación de personas con discapacidad	30
2.2. Concepto y tipos de discapacidad	38
2.2.1. Discapacidad motriz	43

	<b>Pág.</b>
<b>2.2.2. Discapacidad sensorial</b>	<b>45</b>
<b>2.2.3. Discapacidad cognitivo/intelectual</b>	<b>46</b>
<b>2.2.4. Discapacidad psicosocial</b>	<b>48</b>
<b>2.3. Aspectos fundamentales sobre la discapacidad visual</b>	<b>50</b>
<b>2.4. Atención educativa a niñas y niños con discapacidad visual</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo 3. La USAER como apoyo psicopedagógico en la educación básica regular en México</b>	<b>61</b>
<b>3.1. Antecedentes</b>	<b>61</b>
<b>3.2. Fundamentos de USAER/UDEEI</b>	<b>67</b>
<b>3.2.1. Modelo social de la discapacidad</b>	<b>67</b>
<b>3.2.2. Paradigma ecológico</b>	<b>69</b>
<b>3.2.3. Escuela como totalidad</b>	<b>70</b>
<b>3.3. Concepto y estructura de USAER/UDEEI</b>	<b>71</b>
<b>3.4. Proceso de atención de USAER/UDEEI</b>	<b>74</b>
<b>3.4.1. Valoración</b>	<b>76</b>
<b>3.4.2. Planeación de la intervención</b>	<b>77</b>
<b>3.4.3. Intervención</b>	<b>78</b>
<b>3.4.4. Valoración del impacto</b>	<b>79</b>
<b>Capítulo 4. Intervención psicopedagógica en niños con discapacidad visual</b>	<b>81</b>
<b>4.1. Fundamentos y líneas de acción</b>	<b>81</b>

	<b>Pág.</b>
<b>4.2. Capacitación específica en el manejo del sistema Braille</b>	<b>85</b>
<b>4.2.1. Ejercicios de sensopercepción</b>	<b>87</b>
<b>4.2.2. Consolidación del esquema corporal y el signo generador</b>	<b>88</b>
<b>4.2.3. Uso de la regleta y del punzón</b>	<b>91</b>
<b>4.3. Capacitación específica en el uso del Ábaco Cranmer</b>	<b>92</b>
<b>4.4. Capacitación específica en orientación y movilidad</b>	<b>97</b>
Capítulo 5. Caso práctico. El maestro de apoyo en USAER/UDEEI	<b>102</b>
<b>5.1. Introducción y metodología</b>	<b>102</b>
<b>5.2. Elaboración del Diagnóstico o Evaluación Inicial</b>	<b>103</b>
<b>5.3. Elaboración del Programa de Atención a la Escuela (PAE)</b>	<b>110</b>
<b>5.4. Establecimiento de los Grupos Prioritarios</b>	<b>114</b>
<b>5.5. La Evaluación Formativa y Sumativa Realizada entre la USAER y la Escuela</b>	<b>116</b>
<b>5.6. El Programa de Atención al Aula de los Grupos en Atención</b>	<b>119</b>
<b>5.7. El Trabajo Colaborativo con el Personal de los Grupos Determinados</b>	<b>124</b>
<b>5.8. Elaboración de Informes de los Grupos y de los Alumnos en Estadística</b>	<b>126</b>
<b>5.9. Elaboración del Cronograma o la Bitácora de Trabajo</b>	<b>134</b>
<b>5.10. Aplicación de las Estrategias de Apoyo o para la Atención</b>	<b>135</b>
<b>5.11. Otras Funciones que Realiza el Pedagogo en las USAER</b>	<b>143</b>

**Reflexiones Finales**

**Referencias bibliográficas**

Anexos

## **Introducción**

Los principios fundamentales sobre los que descansa el desarrollo de una educación inclusiva, universal y de calidad, hace necesaria la integración de una sólida estructura regulatoria emanada de los tratados y convenciones sobre derechos humanos de diversos sectores de la población, como es el caso de personas con discapacidad y con características sobresalientes, las cuales requieren de servicios educativos que les permitan su integración al sistema regular, de manera tal que puedan recibir un trato igualitario exento de cualquier tipo de discriminación.

Considerando lo anterior, la educación especial en México ha ido presentando diversos cambios en cuanto al enfoque de sus estrategias y sobre todo, respecto a los nuevos paradigmas internacionales de respeto a los derechos humanos y la conformación de una educación para todos, sin ningún tipo de distinción, situación que ha sido analizada en diversos tratados internacionales como el celebrado en Salamanca en 1994, en donde se sentaron las bases para un sistema educativo que además de aportar calidad, favoreciera la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad o aptitud sobresaliente a la educación regular.

Atendiendo a dichos lineamientos, se ha conformado una política educativa en México orientada a fomentar dicha integración a la educación básica regular de estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes, apoyada por una estructura de servicios especializados como la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y de su versión para la Ciudad de México, la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), para atender a la población antes mencionada a través del trabajo coordinado de un conjunto de especialistas adscritos a la misma y otros agentes educativos como directivos, docentes, padres de familia, tutores, asesores, entre otros.

A partir de estos fundamentos, se destaca la labor de los maestros de apoyo y demás personal especializado adscrito a USAER/UDEEI, en cuanto al desarrollo

de cuatro momentos de trabajo específicos que van desde la evaluación diagnóstica de estudiantes que presentan algún tipo de barrera de aprendizaje o participación o algún tipo de discapacidad clasificada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), pasando por la planeación y diseño de intervenciones psicopedagógicas en coordinación con los docentes frente a grupo, de manera tal que se promueva la integración de ese tipo de alumnos a la educación regular o en su defecto, derivarlos a las instancias especializadas competentes

De esta forma, a través de la presente investigación, se lleva a cabo un análisis sobre el papel del maestro de apoyo o docente especializado integrado a la USAER/UDEEI, a través de cinco capítulos con el siguiente contenido:

El Capítulo 1, presenta un panorama general sobre la educación especial en México, desde sus antecedentes a nivel nacional e internacional; los conceptos y principios básicos sobre los que se fundamenta la educación inclusiva; las características de la educación inclusiva de cobertura universal y la definición de Necesidades Educativas Especiales (NEE), como el punto medular de la integración de personas con discapacidad a la educación regular.

Para el Capítulo 2, se analizan los aspectos básicos sobre la educación de las personas con discapacidad visual, tomando como punto de partida su derecho a educarse, considerando los diversos tipos de discapacidad considerados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), comentando sus características principales y estableciendo una plataforma para la atención educativa a este sector de la población infantil, abordada en los capítulos subsecuentes.

Considerando lo anterior, en el Capítulo 3, se explica la función de la USAER y UDEEI, como unidades de apoyo psicopedagógico en la educación regular, se comenta su estructura, funciones y los cuatro momentos por los que pasan sus intervenciones, lo que sirvió de base para el desarrollo del Capítulo 4, en el que se comentan los diversos tipos de capacitación específica que lleva a cabo la unidad, dirigida a los docentes especializados y que les permite el uso de recursos específicos como la lectoescritura del sistema Braille, el uso de las regletas y



punzones, del ábaco Cranmer y diversas dinámicas de orientación y movilidad que permiten a los educandos con discapacidad visual a tener una experiencia educativa mucho más completa.

Finalmente, en el capítulo 5, se desarrolla un informe sobre las funciones de USAER/UDEEI en una escuela regular en la Ciudad de México, ilustrando la relación entre el marco teórico de los primeros cuatro capítulos con la práctica y la experiencia de un maestro de apoyo y en el que se destacan los cursos de acción de una intervención psicopedagógica dirigida a una menor con discapacidad visual.

## **Capítulo 1. La educación especial en México**

### **1.1. Antecedentes**

El proceso evolutivo que ha tenido la educación durante las últimas décadas, requiere de la implementación de procesos sistemáticos bien estructurados, a través de los cuales se apliquen estrategias eficientes que permitan identificar diversas problemáticas vinculadas con el aprendizaje y el ambiente escolar a fin de generar resultados óptimos en el desarrollo integral de los estudiantes, en este caso, en escuelas regulares del nivel básico.

Los trabajos de investigación relacionados con la educación desde un punto de vista psicológico, fueron emprendidos desde el siglo XVII, aunque el punto de partida de la denominada psicología educativa se dio en Francia en 1905, cuando el psicólogo Alfred Binet “diseñó una prueba objetiva del desempeño intelectual que pudiera utilizarse para clasificar y separar a los niños con problemas de desarrollo de los niños normales en edad escolar.” (Gerrig y Zimbardo, 2005:290).

En el plano filosófico, los trabajos de investigación sobre la educación en Francia emprendidos por Juan Jacobo Rousseau, Karl Heinrich Pestalozzi y Edouard Claparède, coincidieron en plantear que el sistema educativo debía gravitar alrededor del niño, siendo este último quien destaca la necesidad de “individualizar” la enseñanza, es decir, producir una “escuela a la medida” en la que a cada alumno se le dé la pedagogía que le convenga (*Cfr.* Houssaye, 2003:330).

Los trabajos de investigación de Claparède, dieron la pauta a la denominada pedagogía experimental, que a su vez, sirvió de base para el desarrollo de esta disciplina en la Universidad de Columbia en Nueva York que en los años treinta, congregó a importantes especialistas como R.B. McCall, James McKeen Catell, Edward L. Thorndike, Elmer Gates, entre otros. Asimismo, se destacan los

trabajos de John Dewey, Charles H. Judd, Guy Thomas Buswell y Frank N. Freeman en la Universidad de Chicago (Cfr. Bisquerra, 1996:69).

Durante el siglo XX, en el continente europeo, se desarrolló el movimiento denominado Escuela Nueva, que alcanzó notoriedad en el periodo entre guerras y que proclamaba una renovación general que “valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño” (Gadotti, 2000:147). En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, “la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía” (Palacios, 1984:11).

La aportación principal de la Escuela Nueva fue sin duda, su énfasis en las necesidades educativas de la infancia, planteada en la siguiente cita sobre este movimiento:

[...] No se refiere a un sólo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a prever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios se derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social (Filho, 1964:4).

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, se destaca la figura de Burrhus Skinner, quien desarrolló el Condicionamiento Operante o Instrumental, en el que pone especial énfasis en las consecuencias generadas por el ambiente en la conducta del ser humano en modificación de la conducta (Bernardi, *et al.*, 2004:128).

Los preceptos fundamentales de la psicología experimental y la Escuela Nueva, resultaron fundamentales para el surgimiento de la Psicopedagogía en la segunda mitad del siglo XX, que en teoría, representa el intento por llevar al plano puramente científico los desarrollos del experimento y de la nueva educación. Sin embargo, este nuevo concepto recibió críticas entre los especialistas de ambas ramas, quienes consideraban que sólo se trataba de cursos informativos en los

que el hecho educativo era estudiado desde la perspectiva de la inteligencia, pero también desde los problemas de la anomia social, la conducta, la motivación, etcétera. Bajo esta perspectiva, Jean Château, una de las fundadoras de las ciencias de la educación en Francia, cuestionaba el vínculo entre pedagogía y psicología en los siguientes términos:

[...] psicología ante todo, pedagogía luego, tal es en consecuencia la regla lógica y sin duda no podemos aquí seguir la lógica, ya que para el educador como para el médico la acción es importante y mucho más cuando el médico para curar una enfermedad no puede esperar los conocimientos biológicos o los medicamentos aún desconocidos, tampoco el educador puede esperar a la psicología; es necesario que la tradición pedagógica y el genio individual suplan las insuficiencias de la psicología. (Château J.; 1967:10).

A partir del desarrollo de la psicopedagogía, comenzó a desarrollarse desde la década de los sesenta la corriente normalizadora, que tiene por objeto la defensa del derecho de las personas con diversos tipos de discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral.

De acuerdo con la política de integración (UNESCO, 1994:17), asentada en la Declaración de Salamanca:

[...] La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la educación para todos.

Atendiendo a la tendencia mundial de integración educativa, en México “se reformó el artículo 3º Constitucional y se promulgó la Ley General de Educación (LGE), en cuyo artículo 41, expresa una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares.” (SEP/DEE, 1994: s/p).

Esta visión integradora fue plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 2000-2005, específicamente en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de Personas con Discapacidad, del cual se derivó el Registro Nacional de Menores con algún tipo de Discapacidad, con la intención de contar con información confiable sobre este sector de la población y de esta forma, plantear acciones concretas para brindarles atención (Poder Ejecutivo Federal, 1996: s/p).

Asimismo, a partir del Proyecto General para la Educación Especial en México y el Programa de Educación Especial a cargo de la Secretaría de Educación Pública en 1994, se crearon las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como instancias técnico-administrativas que promueven los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. “El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención y el seguimiento.” (Poder Ejecutivo Federal, 1995: s/p).

Para 1997, se celebró la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, organizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con el fin de “comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales” (SEP-SNTE, 1997:1).

A partir de esta prerrogativa, las autoridades educativas competentes han plasmado su intención de aplicar estrategias concretas en materia de integración de niños con necesidades educativas especiales, ello a través de los planes sectoriales de educación, subordinados de los Planes Nacionales de Desarrollo (PND), como es el caso del vigente (2013-2018), entre cuyos principales objetivos se encuentra brindar una educación de calidad e inclusiva.

Derivado del PND vigente, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, tiene como su objetivo número 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad

educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, para lo cual, establece lo siguiente:

[...] Sólo una educación que incluya a todos los grupos de la población permitirá la democratización de la productividad y la construcción de una sociedad más justa... En especial, deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables. Para la población con bajos ingresos y mayor riesgo de abandono escolar se requieren becas y apoyos a las familias que contribuyan a su permanencia en la escuela. Reforzar la educación inicial, especialmente entre los grupos menos favorecidos, es esencial para contar con cimientos sólidos para la equidad, la igualdad de género y la inclusión. (SEP, 2013: s/p).

Es prioritario para la política educativa nacional, brindar una educación de calidad en la que se incluya a toda la población, independientemente de su condición social y vulnerabilidad. Así, como parte del objetivo anterior, se destaca la estrategia 3.5. “Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos”, de la que se derivan las siguientes líneas de acción:

- ☑ Actualizar el marco regulatorio con un enfoque para la inclusión en todos los niveles educativos.
- ☑ Alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión en todos los niveles educativos.
- ☑ Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje.
- ☑ Desarrollar capacidades en docentes, directivos y supervisores para favorecer la inclusión educativa en la escuela regular.
- ☑ Otorgar al personal directivo y docente apoyos técnicos y pedagógicos para facilitar la inclusión plena de los alumnos con discapacidad.
- ☑ Adecuar y equipar planteles educativos para eliminar o reducir las barreras físicas que impiden el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad.
- ☑ Promover acciones para detectar y atender adecuadamente a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- ☑ Otorgar apoyos a personas con discapacidad que los habiliten para continuar sus estudios durante todo el trayecto educativo.
- ☑ Impulsar acciones para que la convivencia de los estudiantes con discapacidad y sus compañeros sea apreciada como fuente de riqueza educativa y social. (SEP, 2013, s/p).

Como puede observarse, existe la intención de las autoridades educativas competentes de desarrollar la infraestructura y los servicios necesarios para atender a la población escolar con algún tipo de discapacidad, especialmente en el caso de los sectores socioeconómicos más bajos, en donde pueden contar con el apoyo de la USAER en las escuelas primarias del sector público.

## **1.2. Conceptos básicos**

Sin duda, el fenómeno de la globalización que se ha llevado en diversas actividades socioeconómicas, incluida la educación, ha promovido la adaptación y desarrollo de políticas internacionales encaminadas a unificar criterios y desarrollar estrategias que permitan un mejor desarrollo social con la participación activa de la comunidad internacional.

En este contexto, se puede observar que en la delimitación de los conceptos relacionados con la educación especial, organismos internacionales liderados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), han ido integrando diversas actividades educativas alrededor de la educación especial, las cuales se han manejado de forma indistinta. Por lo tanto, en este punto se comentarán los aspectos básicos de los conceptos relacionados con la educación especial a partir de éste mismo.

### **1.2.1. Educación especial (EE)**

Con base en lo anteriormente expuesto, el término educación especial (EE) se ha utilizado comúnmente para identificar a un tipo de educación diferente a la educación regular u ordinaria, considerando que hasta hace pocas décadas ambos tipos de educación tomaban caminos paralelos en los que no existían puntos de concordancia o de comparación, de tal forma que a los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía (términos que hasta la fecha se toman como sinónimos sin serlo), eran segregados a escuelas específicas (de educación especial) para la atención de esa situación particular que presentaban, por el puro hecho de salirse de la norma y sin analizar en ningún

momento las capacidades con las que sí contaban. “Esta forma de proceder en cuanto a las personas con ciertas características especiales provocaba la segregación y marginación cultural y social de las personas así diagnosticadas.” (Mateos, 2008:6).

A través de una nueva visión educativa orientada hacia la inclusión de la totalidad de la población infantil sin importar raza, género, credo, discapacidades o cualquier otro factor discriminatorio, el concepto de educación especial ha ido adquiriendo cada vez mayor proyección en el plano educativo internacional, por lo que cada país lo va integrando a su política educativa y subordinándose a los lineamientos formulados por las autoridades internacionales en la materia. Bajo esta perspectiva, la educación especial puede definirse como: “[...] la disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social” (Casanova, 1990:16).

A lo largo del tiempo, ese interés de promover el desarrollo individual y social de los educandos, se ha traducido en la definición de un marco legal en materia de educación especial en el plano internacional. En este sentido, en México, la Ley General de Educación establece en el capítulo III. De la equidad en la educación, artículo 32, menciona lo siguiente:

[...] Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno de derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Más adelante, en su artículo 41, la Ley hace referencia a la educación especial de la siguiente forma:

[...] La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los



educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género.

Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior.

Como puede observarse, los planteles de educación básica integrarán a cualquier persona que con necesidades educativas especiales a través de los ajustes razonables, métodos y estrategias didácticas específicas y con apoyo de especialistas en psicopedagogía, adscritos a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

### **1.2.2. Integración educativa**

A finales del siglo XX, la UNESCO determinó su política de integración, a través de la cual, se formulaba el objetivo de proporcionar las condiciones necesarias para insertar a los niños con algún tipo de necesidad educativa especial al espacio social en general, que, aplicado al ámbito educativo, le otorga al docente como responsable directo del proceso enseñanza aprendizaje acorde al currículo regular, la facultad de:

[...] evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. En las escuelas normales prácticas se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres. (Cfr. UNESCO, 1994:27).

La visión integradora de la educación en la sociedad contemporánea, implica una serie de cursos de acción que se llevan a cabo de manera coordinada con el fin de incluir a personas con algún tipo de necesidad educativa especial a los procesos educativos regulares, por lo que un concepto moderno de la integración educativa establece que puede considerarse como una modalidad de acción educativa:

[...] en virtud de la cual los sujetos que presentan algún tipo de necesidad peculiar son ubicados en centros y en aulas en los que conviven los alumnos que requieren atención educativa ordinaria, si bien se establecen las acomodaciones físicas, organizativas y metodológicas precisas para el adecuado desenvolvimiento y desarrollo de todos los alumnos (de modo particular, de quienes requieren atención a necesidades específicas) y se ponen en acción los apoyos necesarios para promover el máximo desarrollo posible de todos los alumnos (incluyendo el de tales sujetos con necesidades específicas. (Gento, coord., 2010: s/p).

Alrededor de la educación especial y la integración educativa, se han desarrollado una serie de principios pedagógicos que se comentarán en los siguientes puntos.

### **1.2.3. Principio de normalización**

El principio de normalización tiene su origen en Escandinavia a partir de los trabajos del psiquiatra danés Neils Bank-Mikkelsen, quien lo definió como: “la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible.” (Bank-Mikkelsen, 1975: párr. 2).

Por su parte, el especialista sueco Bengt Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, presentó un concepto más amplio del principio de normalización, considerándolo como: “Hacer accesibles a los retrasados mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad:” (Nirje, 1969: párr. 2).

El principio de normalización fue paulatinamente orientándose hacia un enfoque más social, especialmente en Estados Unidos y Canadá, en donde el académico norteamericano de origen alemán Wolf Wolfensberger planteó su concepto de normalización, estableciendo que:

[...] es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etcétera) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etcétera) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etcétera), apariencia (vestido, aseo, etcétera), experiencias (adaptación, sentimientos, etcétera), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etcétera).” Wolfensberger, 1975:15).

El contexto educativo en el que se aplica el principio de normalización, implica que dentro de las diferencias que requieran atención especial, los educandos con algún tipo de necesidad educativa especial, cuenten con los elementos necesarios para recibir una educación equivalente a la de sus compañeros, aspecto que implica que los docentes y la misma institución, pongan especial énfasis en aspectos tales como: programas de estudio, formación docente, variedad de estrategias didácticas, vías de acceso y servicios especializados, entre otros.

#### **1.2.4. Principio de integración**

La integración escolar contempla el proceso que pretende unificar la educación regular con la educación especial, a fin de ofrecer una serie de servicios a todo el alumnado de acuerdo con sus características personales. Como elemento fundamental en el desarrollo de este principio, se destaca el Informe Warnock (1978), el cual contenía la propuesta para la integración escolar y social y proponía la abolición de la clasificación de las minusvalías vigente hasta ese momento.

[...] En este documento se manifiesta que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión. Se debate la identidad de las personas con una deficiencia que suponga una limitación de aprendizaje, diciendo de ellos que presentan una necesidad especial y que, por tanto, precisan también atenciones especiales...Sus bases dejan en evidencia la necesidad de aproximarse al entorno del sujeto (con adaptaciones curriculares en el aula o en el puesto de trabajo, medidas excepcionales en el caso de la discriminación positiva, etcétera). (Cfr. Warnock, 1978: s/p).

Con base en lo anterior, puede establecerse que la integración socializadora, estimuladora y potenciadora de las capacidades de los alumnos con necesidades

educativas especiales, no hace referencia exclusiva a los derechos del menor, sino también un compromiso por parte de la familia, la escuela y el ámbito laboral, para contribuir a establecer los cimientos que hagan posible una sociedad basada en la justicia y la equidad.

### **1.2.5. Principio de sectorización**

Este principio se encuentra estrechamente vinculado con el de normalización, la cual supone acercar los servicios al lugar donde se produce la demanda, de lo cual, la sectorización propone descentralizar los servicios, ya que las necesidades de las personas deben ser satisfechas donde se generan y no en lugares aislados y especiales. Es pues, “un principio organizativo que parte de la descentralización de los servicios para que estos se acerquen al usuario.” (Molina, 1987:54).

En México, hasta marzo de 1992, la educación especial era responsabilidad de la Dirección General de Educación Especial, pero debido a la federalización educativa, este tipo de servicios pasaron a ser administrados por los gobiernos de cada entidad federativa. En la actualidad, la educación especial incluye la asesoría, la orientación y acompañamiento a docentes y directivos de educación básica así como la orientación a las familias. En este sentido, los servicios educativos especializados se brindan en (SEP, portal electrónico, 2016):

- a) *Centro de Atención Múltiple (CAM)*. Brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares.
- b) *Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO)*. Ofrece apoyo educativo, asesoría técnico pedagógica y brinda servicios de biblioteca, salas de Enciclomedia y Edusat, el uso de recursos tiflológicos, transcripción de documentos al Sistema Braille, conversión de textos a voz, diversos materiales en Lengua de Señas Mexicana y software especializado para personas con discapacidad.

- c) *La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. Instancia técnico operativa de Educación Especial que se ubica en las escuelas de educación regular y brinda orientación, asesoría y acompañamiento en corresponsabilidad, a docentes y directivos, además de asesoría a padres de familia.

Con acciones como las anteriores la educación especial en México cumple el principio de sectorización, que, de acuerdo con Muntaner, Fortaleza y Roselló (1996:340), “es la aplicación del principio de normalización a la realidad geográfica donde residen las personas con discapacidades, con el objetivo de prestar servicios a quienes lo necesiten y donde lo necesiten: en su ambiente físico, familiar y social.

Al no separar a las personas con discapacidad de su medio, aplicando el principio de sectorización, se promueve la normalización de sus experiencias vitales.

#### **1.2.6. Principio de individualización**

Un factor importante en la atención de individuos con necesidades educativas especiales es la atención personalizada de sus características particulares, con el fin de desarrollar al máximo sus capacidades. Es por ello que el principio de individualización didáctica establece que cada alumno: “debe ser atendido de manera diferenciada, según sus necesidades. Precisamente, la atención a las diferencias individuales forma parte de las estrategias de aprendizaje que se asientan en el respeto a la individualidad de cada alumno.” (Marchesi, 2000, citado en Rodríguez, A. y Gallego, J.L., 2014:96).

Como tal, la individualización parte de la consideración del individuo como ser único, cuya realización se lleva a cabo a través de una educación integral, con un enfoque tanto individual como social, el primero adaptado a las características diferenciales de cada persona.

[...] Por lo tanto, la individualización es un presupuesto básico y un principio fundamental de una educación completa, con dos dimensiones: una eminentemente psicológica, el estudio de las diferencias individuales; otra pedagógica, el problema de

adaptación a esa individualidad. Sólo cuando la psicología llegó al concepto de individualidad, se comprendió la necesidad de un proceso individualizante de la educación. (Díaz, 2002:187).

A través del análisis de las diferencias individuales para ajustar la intervención educativa a las características particulares de niños con problemas de educación especial, se promueve un mayor desarrollo personal en apoyo al desarrollo integral del alumnado, tanto físico como intelectual y emocional.

### **1.3. Educación inclusiva: Una educación para todos**

El proceso evolutivo que ha tenido la educación especial durante las últimas décadas ha traído consigo un enfoque mucho más integrador que se ha denominado educación inclusiva en la que se concentran diversos factores de tipo psicológico, sociológico, ético, ideológico y metodológico con el fin de organizar un sistema en el que convergen los centros escolares, el currículo y la enseñanza y los aprendizajes de los educandos. Asimismo, este nuevo enfoque educativo no sólo pone énfasis en la inclusión, sino también en la exclusión, “ya que ambos fenómenos operan recíprocamente y han de ser estudiados de forma dialéctica” (Cfr. Escudero, González y Martínez, 2009:108).

Sin duda, un factor determinante para acelerar la transición de un modelo de educación especial a uno de educación inclusiva, fue la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990 s/p.), cuyos planteamientos han representado una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica.

De este documento, se destaca el artículo 3, en el que se pretende universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad en la misma a través de los siguientes postulados:

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres , los niños de la calle y los niños que trabajan en las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo. (UNESCO, 1990:56).

Considerando el punto número cinco relativo a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas, así como de otros educandos con problemas de educación especial, se fueron sentando las bases para la educación inclusiva, en la que se hace patente el principio de integración educativa mencionado en el punto anterior. En este sentido, se destaca que la educación inclusiva se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidad en la escuela común y de otros alumnos etiquetados "con necesidades educativas especiales".

Sin embargo, esta acepción estaría más relacionada, según lo expresado anteriormente, con el concepto de integración educativa y no con el de inclusión.

[...] El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI, 2001:44).

En un contexto educativo en el que el concepto de integración se ha orientado fundamentalmente en la reconversión y en la redefinición de la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, se ha trasladado el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, por lo que generalmente, se hacían ajustes y adaptaciones sólo para los alumnos considerados "especiales" y no para la comunidad escolar en general. Sin embargo, con el desarrollo del concepto de educación inclusiva, la tarea se ha orientado a la modificación sustancial de la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas, con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de manera tal que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

Esta condición ha sido reconocida por la organización Inclusión Internacional, la cual, que en su reporte de 2006 considera que la inclusión en la educación:

[...] es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. (Inclusión Internacional, 2006: s/p).



Con base en lo anterior, puede establecerse que la educación inclusiva sustenta sus bases en la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos (Booth 2005:151).

Aun y con el interés de la UNESCO y otros organismos internacionales competentes, la conceptualización de la educación inclusiva ha sido considerada en varios países como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación general. No obstante es conveniente hacer especial énfasis sobre este nuevo modelo educativo, a fin de coordinar acciones de parte de la comunidad y de los responsables de la política educativa de cada nación. En este sentido, se ha establecido que:

[...] La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005:14).

Tomando en cuenta los planteamientos internacionales, la política educativa de México, ha definido en el Programa Sectorial vigente, los objetivos y cursos de acción necesarios para desarrollar y aplicar el modelo de educación inclusiva, para lo cual, es importante tomar en cuenta sus fundamentos principales: la aceptación de la comunidad y el respeto a las diferencias y reconocimiento de la diversidad.

En el primer caso, la comunidad como factor esencial de la educación inclusiva, hace referencia a un factor que va más allá de la localización geográfica, “un conglomerado humano con cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos”. (Socarrás, 2004:177).

De este concepto se destaca el sentido de pertenencia que asumen los miembros de la comunidad, la cual les hace compartir intereses y participar activamente en el desarrollo general de la misma. Dicho sentido de pertenencia involucra a las

autoridades competentes, las organizaciones no gubernamentales, la infraestructura de servicios comunitarios, las familias y en este caso, las instituciones educativas en las que se practica la inclusión y la atención de todos y cada uno de los educandos. Por lo tanto:

[...] es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados, y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas” (Stainback, Stainback y Jackson, 1999:23).

Con base en lo anterior, la aceptación de la comunidad como elemento de la educación inclusiva favorece a un mayor sentido de identidad y de participación social de todos y cada uno de los miembros que la conforman y en el ámbito escolar, la creación de un ambiente inclusivo tanto en el aula como en la institución en general.

Por lo que respecta al respeto a las diferencias y el reconocimiento de la diversidad en el modelo de la educación inclusiva, puede establecerse en primera instancia que dentro de los factores considerados por la UNESCO se encuentra el respeto a las diferencias culturales, lingüísticas, raciales y/o religiosas de los alumnos, así como valorar o utilizar las diferencias como recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje a fin de conseguir una comunicación fluida con las personas que son diferentes, convivir en la heterogeneidad respetando derechos y valores, “Esta condición requiere una formación docente especializada, de manera tal que implique una actitud hacia los alumnos, fuera de prejuicios hacia la diferencia.” (Martínez y Tiana, 2005:18).

De lo anterior se deriva el reconocimiento de la diversidad como otro de los aspectos fundamentales de la educación inclusiva, la cual, se concentra en las diferencias individuales “en forma de necesidades educativas diferentes, que proceden de las diversas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado.” (Blasco, 2006:38).

Uno de los principales retos a los que se enfrenta la sociedad globalizada contemporánea, ha sido la conceptualización del término diversidad, toda vez que en éste intervienen diversos factores socioculturales.

[...] La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes...Queremos señalar que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas... La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella". (Gimeno, 1999:12-13).

Como puede observarse, la diversidad toma en cuenta la capacidad del ser humano de ser diferente, que a la vez, hace referencia a "la multiplicidad de la realidad o la pluralidad de relaciones." (Devalle y Vega, 1999:23).

En cuanto a la atención a la diversidad en el ámbito educativo se plantea la necesidad de aprender a convivir en un ambiente de pluralismo, respeto, entendimiento mutuo, relaciones democráticas y desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia. "A su vez, la percepción y la vivencia de la diversidad nos permite construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros, es decir, hace posible "aprender a ser" (UNESCO, 1996:106).

Para concluir con el presente punto, se destaca la política educativa asentada en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en el que se plantean las estrategias para promover una educación inclusiva en la educación básica, de manera tal que se estructure un modelo educativo objetivo y con metas definidas.

#### **1.4. Necesidades Educativas Especiales (NEE)**

Como se ha venido mencionando, el desarrollo de una rama dedicada a la educación especial dentro del sistema educativo, se basó en el supuesto de que:

[...] todos los alumnos tienen necesidades y de que puede establecerse un continuo que no recorte categorías excluyentes según el tipo de minusvalía de acuerdo al modelo médico. A partir de estos fundamentos se está apelando a promover una escuela inclusiva que esté abierta a la diversidad. (Ortiz, 1998:14).

Considerando la existencia de necesidades en el educando que eran atendidas a través de diversas instituciones especializadas en educación especial, en el denominado Informe Warnock publicado en Inglaterra en 1978, se planteó el concepto de Necesidades Especiales de Educación (NEE), sin que ello, de acuerdo a su promotora, la filósofa Mary Warnock, coordinadora de un Comité de especialistas asignados por la autoridad educativa de Reino Unido para formular una política para alumnos discapacitados, fuera “planteado con un carácter unificador, por lo que no puede considerársele revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica.” (Warnock, 1987:46).

La especialista ubica el origen del concepto NEE en la década de los sesenta en Estados Unidos y Escandinavia, aunque fue su informe el que marcó la pauta para la institucionalización de dicho concepto.

Sin embargo, no fue sino hasta 1994 a través de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales : Acceso y Calidad, cuando el concepto de NEE adquirió mayor proyección, afirmándose que:

[...] Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad. (UNESCO, 1994:6-7).

Las NEE representan en si un factor de identificación de las condiciones en que determinados niños viven el proceso educativo y aunque en términos generales, se tiene la idea de un estrecho vínculo entre éstas y la discapacidad, existen situaciones en que ambos conceptos no son intercambiables, esto es, algunos de los alumnos con discapacidad, no necesariamente tienen que presentar NEE y viceversa.

[...] El término NEE es un constructo que abarca más allá de su simple conceptualización operativa de alumnado con determinados apoyos y atenciones educativas específicas, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, y recoge toda una filosofía educativa de personalización, normalización e inclusión, a la vez que una concepción aplicada de respuesta para satisfacer necesidades. (Parra y Jesús, 2009:212).

Asimismo, el concepto de NEE no tiene entidad diagnóstica, pero sí de valoración; no es distintiva o negativa, sino de especificidad para su respuesta; no es, finalmente, un adjetivo sustantivado, sino un término expresivo a una respuesta de calidad y con equidad, al alumnado que las presente.

Como se verá más adelante, el término NEE, ha ido evolucionando de acuerdo con los planteamientos de los organismos internacionales en materia de educación especial y de los principios que la rigen, en este sentido, se ha creado el concepto de barreras de aprendizaje y participación a las que se enfrentan los educandos con algún tipo de discapacidad física y mental o con habilidades sobresalientes.

### **1.5. Barreras para el aprendizaje y la participación y la integración escolar**

A través del presente capítulo se han comentado los aspectos básicos de la educación especial y de los principios que la rigen como son la normalización, la integración, la sectorización y la individualización. Asimismo, se han considerado las características específicas de educandos que presentan algún tipo de discapacidad física o mental, así como de aquellos que presentan algún tipo de característica sobresaliente, los cuales durante muchos años han sido objetos de situaciones discriminatorias que les ha impedido el acceso a la educación regular.

Las tendencias en el ámbito educativo tanto a nivel nacional como internacional, han traído consigo un nuevo paradigma en el que la educación especial ha ido centrando su atención en el principio de integración educativa, el cual ha ido adquiriendo enorme relevancia en los espacios educativos y sobre todo, ha enfatizado el papel del docente como agente de cambio responsable de propiciar

ese inclusión de la población estudiantil con algún tipo de discapacidad o capacidad sobresaliente.

Por otro lado, la dinámica misma de la educación especial y concretamente de los principios que la rigen, principalmente el de integración han sido objeto de controversias y análisis exhaustivos por parte de los agentes que participan en el proceso educativo y aunque se comentaron los aspectos fundamentales de estos principios y el marco legal establecido por las autoridades jurídicas competentes, es importante considerar algunos puntos relevantes de la integración educativa a partir de lo que los especialistas han dado en denominar barreras para el aprendizaje y la participación escolar.

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, son todos aquellos:

[...] factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. (Comisión de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos, s/f):5).

Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa en gran medida al de necesidades educativas especiales (NEE) ya que se centra en la interacción con el contexto, en este caso el ambiente en el que se desarrolla el proceso educativo y la capacidad de docentes, directivos, padres de familia y tutores para promover la integración del educando que presenta dichas barreras y no como un problema inherente al alumno.

La educación inclusiva y el principio de integración hacen especial énfasis en que no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista aporte respuestas a las necesidades del alumnado con algún tipo de discapacidad en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir

con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los sectores poblacionales minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica en la que deben existir las condiciones necesarias para lograr su desarrollo psicosocial.

Con base en lo anterior, puede decirse que el compromiso ético del discurso de la nueva educación inclusiva consiste en determinar cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula. “Más aún, el compromiso ético es la lucha contra las injusticias de redistribución y reconocimiento (Fraser y Honeth, 2006:46).

En la escuela inclusiva contemporánea, es importante saber identificar eficientemente las barreras que producen la exclusión en las aulas y definir las estrategias pedagógicas reconducir la inclusión. Dichas estrategias comprenden aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas. Contrariamente, las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. Ainscow (2004) establece que el concepto de “barreras” hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas”.

Bajo esta perspectiva, el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán e irán generando aspectos nocivos en el ambiente escolar. Por lo tanto, en el esquema de integración escolar es de vital importancia centrarse en el ambiente educativo disponible para solventar las barreras de aprendizaje y participación.

## **Capítulo 2. La educación de las personas con discapacidad visual**

### **2.1. Derecho a la educación de personas con discapacidad**

Uno de los principales derechos de las personas con discapacidad es sin duda, la educación, e independientemente de las acciones emprendidas por las autoridades competentes en materia de educación inclusiva tanto a nivel nacional como internacional, los niños y niñas discapacitados, siguen siendo víctimas de un sistema que da pauta a su segregación y marginación en el sistema educativo en el que se desenvuelven.

En cifras aportadas por la UNESCO, alrededor del 2 por ciento de los niños con discapacidad en países desarrollados tiene acceso a un sistema educativo y aún y con eso, ésta suele ser llevada a cabo en “centros” especiales segregados, “en los cuales muchas veces no disfrutan de la misma gama de actividades académicas y lúdicas que los niños y niñas de escuelas generales, y no se atienden las necesidades de cada alumno de forma amplia o dedicada.” (Kelly, 2002:136).

El reconocimiento del derecho a la educación para niños con discapacidad tiene su origen en con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por parte de la Asamblea de las Naciones Unidas en 1948 y once años después, el 20 de noviembre de 1959, la Declaración Universal de los Derechos de los Niños.

[...] En lo que se refiere a la educación, especifica que ésta debe implicar el “desarrollo físico, mental o moral” (Principio 9), añadiendo el objetivo de aportarle “una cultura general que le permita desarrollar sus aptitudes y su juicio crítico, su sentido de la responsabilidad moral y social” y los valores de “comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz, fraternidad universal y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes” (Principio 25). En lo que respecta a los niños con discapacidad, dicha Declaración recoge la primera expresión de sus derechos en su 5º principio: “el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiera su caso particular” (López, 2009:162).



En la década de los sesenta, se destacaron dos importantes eventos en materia de educación para niños con discapacidad, primeramente con la aprobación de la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, por parte de la Conferencia General de la UNESCO, en la que se contempla la accesibilidad al derecho a la educación. Seis años más tarde, en 1966, se aprobó el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en el que se crearon las bases de la educación inclusiva. Sin embargo, no fue sino hasta 1989, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de los Niños, el primer tratado de derechos humanos que contenía una referencia específica a la no discriminación a personas con discapacidad (artículo 2) y un artículo específico, el 23 dedicado exclusivamente a la educación a los niños con discapacidad. (Cfr. Dávila, *et al.*, 2010:100).

La Convención antes citada, entró en vigor el 2 de septiembre de 1990 y desde entonces, ha prestado especial atención a la discriminación basada en la discapacidad, lo que propició que en 1994, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, publicara su Observación general No. 5 sobre las personas con discapacidad, en cuyo párrafo 15, establece que:

[...] la "discriminación fundada en la discapacidad" puede definirse como una discriminación que incluye toda distinción, exclusión, restricción o preferencia, o negativa de alojamiento razonable sobre la base de la discapacidad, cuyo efecto es anular u obstaculizar el reconocimiento, el disfrute o el ejercicio de derechos económicos, sociales o culturales. Mediante la negligencia, la ignorancia, los prejuicios y falsas suposiciones, así como mediante la exclusión, la distinción o la separación, las personas con discapacidad se ven muy a menudo imposibilitadas de ejercer sus derechos económicos, sociales o culturales sobre una base de igualdad con las personas que no tienen discapacidad. Los efectos de la discriminación basada en la discapacidad han sido particularmente graves en las esferas de la educación, el empleo, la vivienda, el transporte, la vida cultural, y el acceso a lugares y servicios públicos. (ONU:1994:s/p).

A partir de los planteamientos de la Observación general No. 5, se designó a un Relator Especial en 1994, asignándosele la tarea de supervisar las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con

discapacidad, lo que llevó a considerar la posibilidad de redactar una Observación General sobre los niños con discapacidad, la cual fue aprobada en 2006 por el Comité de los Derechos del Niño, denominada Observación General No. 9 “Los derechos de los niños con discapacidad”, en la que se considera que la educación inclusiva es el objetivo de educar a los niños con discapacidad e indica que los Estados “deberían prever la creación de escuelas con instalaciones adecuadas y apoyo individual para esas personas. Por último, ese mismo año, la Asamblea General de la ONU aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.” (Cfr. Dávila, *et al.*, 2010:101).

En un contexto regional, se ha observado un constante interés de los gobiernos latinoamericanos por atender los derechos de personas con discapacidad en razón directa de las disposiciones internacionales en la materia, incluso adelantándose a las mismas. Estos Estados a través de la Organización de Estados Americanos (OEA), aprobaron una Convención propia sobre discapacidad, siete años antes de que se aprobara en la Asamblea General de la ONU la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

[...] La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad fue adoptada en Ciudad de Guatemala el 7 de junio de 1999 durante el 29º período ordinario de sesiones de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, y entró en vigor el 14 de septiembre de 2001. Con la aprobación de esta Convención, el Sistema Interamericano de Derechos Humanos se convirtió en el primer sistema en el mundo en adoptar un tratado internacional dedicado específicamente a los derechos de las personas con discapacidad.

El esfuerzo de la comunidad americana, representa sin duda, un factor impulsor de una política internacional en materia de eliminación de cualquier forma de discriminación que se presente en las personas con discapacidad, la cual hace referencia a:

[...] Toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, consecuencia de una discapacidad anterior o percepción de una capacidad, presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por

parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales. (Jiménez, 1999:66).

Los derechos humanos y libertades fundamentales a los que hace referencia la cita anterior, contempla aquellos asentados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, dentro de los que se destaca el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes, bajo los preceptos de la coordinación y control planteados por los organismos internacionales y su aplicación en un país específico por parte de las instancias gubernamentales competentes.

El artículo 3 de la convención consagra el compromiso de los Estados Partes de tomar las medidas de índole educativa para eliminar cualquier tipo de discriminación contra las personas con discapacidad y sobre todo, propiciar su plena integración en la sociedad. Sin embargo, aún y cuando el término integración se aplica constantemente, “no se hace ninguna mención expresa al derecho a la educación de las personas con discapacidad, ni a la inclusión educativa, ni en general a la inclusión social.” (Dávila, *et al.*, 2010:102).

No obstante, la visión de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad fue considerada en diciembre de 2006, cuando la Asamblea General de la ONU aprobó por consenso la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, que entraron en vigor el 3 de mayo de 2008.

Aunque no reconoce ningún derecho nuevo, la Convención enfatiza el ejercicio, en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, su integración al entorno y su participación social.

En su artículo 24, la Convención hace referencia al derecho a la educación para las personas con discapacidad, estableciendo que:

[...] Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. Este objetivo, supone, como se señala en este artículo, el reconocimiento del derecho a la educación de este colectivo y se afirma que para hacerlo efectivo los Estados Partes deberán asegurar un sistema educativo inclusivo. En el mismo artículo se enuncian una serie de medidas de cara a hacer efectivo este derecho: contra la exclusión, para favorecer la accesibilidad, para la realización de ajustes razonables, sobre medidas de apoyo, sobre lenguaje y modos de comunicación, sobre educación primaria, secundaria y superior, etc. Asimismo se pide a los Estados Partes que adopten las medidas pertinentes de cara a brindar “a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad”. (Dávila, 2010:104).

Tanto la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad como La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, tomaron como sustento la Convención sobre los Derechos del Niño y los códigos de la niñez, aprobada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989 y entrando en vigor el 2 de septiembre de 1990.

De los 54 artículos de la Convención, son tres los que consagran el derecho a la educación de las niñas y los niños con discapacidad:

- a) Artículo 23 relativo a los derechos de la niña y el niño con discapacidad que señala la obligación de los Estados Partes de reconocer el derecho a disfrutar de una vida plena y participativa, a recibir cuidados y atención a sus necesidades especiales, facilitando el acceso efectivo a la educación y otros servicios sociales, culturales y espirituales para lograr su integración social y promover la cooperación internacional para mejorar las experiencias en este ámbito; teniendo en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.
- b) Artículo 28, que reconoce el derecho de todo niño y niña con discapacidad a la educación, subrayando que este derecho debe ejercerse en condiciones de igualdad de oportunidades, planteando además que la

educación para estos niños debe tener como objetivo su integración social, lo cual implica que “deben recibir enseñanza en escuelas ordinarias junto con niños sin discapacidad” (Hodgkin y Newell, 2004:451).

- c) Artículo 29, que establece los objetivos de la educación de las personas con discapacidad, entre los que se destaca “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (artículo 29, párrafo 1.a). Tal y como se reconoce en el manual de aplicación de la convención, este objetivo “depende en gran parte de la generalización de la educación, sobre la base de la igualdad de oportunidades” (Hodgkin y Newell, 2004:474). Como parte de la educación inclusiva, se pretende que el sistema escolar sea el que se adapte a las características particulares de las niñas y los niños con discapacidad y no al revés, como normalmente sucede.

Como Estado miembro de la OEA y de la ONU, México ha ratificado su adhesión a los principales tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, la Convención Americana sobre los Derechos Humanos y su Protocolo Adicional sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o Protocolo de San Salvador, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, emprendiendo diversos cursos de acción tanto en materia legislativa como operativa con el fin de cumplir con las disposiciones de los principales organismos competentes en la materia.

Atendiendo dichas prerrogativas, fue que el 27 de marzo de 2001 se creó la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, integrada por representantes de los principales partidos políticos del país, miembros del Ejecutivo Federal, legisladoras y legisladores federales y de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, dirigentes e integrantes de comisiones de derechos humanos oficiales y civiles, miembros de organizaciones civiles que luchan contra la discriminación, integrantes de instituciones académicas y otros especialistas.

En un informe de la Comisión Ciudadana, su titular Gilberto Rincón Gallardo dio a conocer algunas propuestas del organismo sobre el combate a la discriminación en el ámbito escolar, las cuales incluyen:

6. El acceso de las niñas a los espacios del sistema educativo nacional y la garantía de su permanencia.
7. La necesidad de una revisión a fondo de la estructura y prioridades de la educación especial. Bajo sus formas actuales en que se pone en práctica, la educación especial en México alberga y permite formas diversas de discriminación, tanto para las y los alumnos con discapacidad, como para las personas que pertenecen a algún pueblo indígena.
8. La necesidad de eliminar, mediante disposiciones estrictas, tanto en los materiales educativos como en el lenguaje de los maestros y las maestras, y en todos los niveles y todas las formas de enseñanza, los conceptos estereotipados de los papeles masculino y femenino y los que discriminan a los alumnos y alumnas discapacitados.
9. Generar las condiciones para que todas las personas, sin ninguna restricción, puedan contar con las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con el fin de reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres, personas con discapacidad, personas de la tercera edad, personas pertenecientes a pueblos indígenas y todas las demás que pertenezcan a grupos vulnerabilizados.
10. La construcción de una cultura de la tolerancia a partir de la comprensión de la discapacidad por parte de quienes, participando en los procesos educativos, no viven con discapacidad. (Cfr. Rincón Gallardo, 2001:317-318).

Legislativamente, la discriminación representa en la actualidad una de las principales asignaturas, tal y como lo indica el cuarto párrafo del artículo 1º Constitucional, reformado el 4 de diciembre de 2006 y el 10 de julio de 2011 y en el que se establece lo siguiente:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 1º, párrafo IV.)

A partir de una iniciativa de ley propuesta por la Comisión Ciudadana, el entonces presidente Vicente Fox promovió la creación de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED), la cual entró en vigor el 12 de junio de 2003.

El artículo 4º de dicho ordenamiento, incluye un concepto de discriminación, el cual establece que:

[...] “Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. También se entenderá como discriminación la xenofobia y el antisemitismo en cualquiera de sus manifestaciones. (Artículo 4º LFPED).

Como puede observarse el concepto de discriminación planteado por la LFPED, es bastante amplio e incluye a las personas con discapacidad.

En materia de educación, el artículo 15 sextus, destaca como medida de inclusión a la educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional.

Complementariamente, la Ley General de Educación (LGE), plantea en su artículo 41, las disposiciones relativas a la educación especial, dirigida entre otros, a las personas con discapacidad.

[...] La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género.

Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior. (artículo 41, LGE).

En el plano operativo, el cumplimiento de las disposiciones de la LGPED, trajo consigo la creación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), órgano federal del Estado mexicano que tiene por objeto llevar a cabo acciones para prevenir y eliminar la discriminación en México, así como formular y promover políticas públicas para la igualdad de oportunidades y de trato a favor de las personas que se encuentren en el territorio nacional, el cual entró en función el 26 de abril de 2004.

La coordinación entre el CONAPRED y los organismos competentes en materia de eliminación de la discapacidad, se ha mantenido atenta a la creación y formación de una cultura de integración y respeto hacia las personas con discapacidad, aspecto que ha sido tomado por la legislación mexicana para promulgar en 2011, la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, en cuyo artículo 12, destaca las medidas correspondientes para ofrecer una educación especial e inclusiva acorde a las más recientes iniciativas en materia de discriminación emitidas en los tratados internacionales sobre discapacidad.

## **2.2. Concepto y tipos de discapacidad**

Después de haber presentado un panorama general sobre el derecho a la educación para las personas con discapacidad consagrado en diversas disposiciones y marcos legales emanados de los tratados internacionales sobre derechos humanos y en la legislación mexicana, en el presente punto se llevará a cabo un breve análisis sobre la discapacidad y su tipología, a fin de identificar las condiciones generales sobre un tipo de discapacidad en específico: la discapacidad visual y fundamentar una intervención concreta a través de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en un plantel de educación básica en la Ciudad de México, contemplando también las modificaciones estructurales en materia de educación para personas con discapacidad en instituciones regulares de educación básica.

Para abordar este punto con mayor objetividad, es necesario retomar los aspectos fundamentales relacionados con el principio de integración comentado en el



capítulo anterior enfocándolo al ámbito educativo, aspecto que ha traído consigo la necesidad de establecer la diferencia entre escuela integradora y escuela inclusiva, lo cual puede resumirse en la tabla 2.1.

**Tabla 2.1. Diferencias entre integración e inclusión escolar**

<b>Escuela Integradora</b>	<b>Escuela Inclusiva</b>
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la Educación especial (alumnos con necesidades educativas especiales).	Dirigida a la Educación en general (todos los alumnos).
Basada en principios de igualdad y competición.	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad).
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos).	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.

Fuente: Arnaiz (2003)

De acuerdo con el objetivo general de la presente investigación, se considerará el concepto de escuela integradora, aplicándolo al caso específica de la intervención psicopedagógica de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en educandos con determinados niveles de discapacidad visual.

El análisis del concepto de discapacidad resulta una tarea compleja debido a los diversos ámbitos en los que se ve involucrada: medicina, psicología, educación, derecho, entre otras.

Sin duda, el principal enfoque que se le da a la discapacidad proviene de la medicina, al considerarla como una enfermedad o serie de trastornos relacionados con la falta de salud. Así, en la década de los ochenta, la Organización Mundial de la Salud (OMS), desarrolló la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), con el objetivo de recabar información cuantitativa sobre las personas con discapacidad y sustentar con ello, la estructuración, monitoreo y control de políticas y programas dirigidos a ese sector de la población.

La CIDDM es un sistema para clasificar y catalogar las consecuencias a largo plazo de defectos, enfermedades y lesiones en términos de: deficiencia (defectos de estructura o función), discapacidad (incapacidad para el desempeño) y minusvalía (desventajas en la experiencia social), que permiten el análisis médico, de servicios sanitarios, de necesidades de rehabilitación, etcétera. Este trabajo fue elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En 1983 aparece la versión en español de la CIDDM, que facilita instituir en países de habla hispana un conjunto de definiciones comunes y una terminología precisa y reconocida internacionalmente (INEGI, s/f.:1).

La intención de la CIDDM fue desde su origen, traspasar la barrera de la concepción de la enfermedad e ir más allá de su proceso con el fin de determinar las consecuencias que ésta deja tanto en el individuo como en su relación con la sociedad, por lo que inicia con el planteamiento de los conceptos de enfermedad, deficiencia discapacidad y minusvalía, a fin de establecer la relación y la diferencia entre los mismos. De esta forma:

- La **enfermedad** es una situación intrínseca que abarca cualquier tipo de padecimiento (sic), trastorno o accidente. La enfermedad está clasificada por la OMS en su Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Relacionados (CIE).
- La **deficiencia** es la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad y se manifiesta tanto en los órganos del cuerpo como en sus funciones (incluidas las psicológicas).
- La **discapacidad** es la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características (edad, género,...).
- La **minusvalía** es la socialización de la problemática causada en un sujeto por las consecuencias de una enfermedad, manifestada a través de la deficiencia y/o la

discapacidad, y que afecta al desempeño del rol social que le es propio. (Egea y Sarabia, 2001:16).

Durante las siguientes dos décadas, la CIDDM fue sometida a diversas revisiones, hasta que en mayo de 2001, fue aprobada una nueva versión, denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, identificada con las siglas CIF, cuyo objetivo principal consiste en: “proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con ésta.” (Egea y Sarabia, 2001:19).

Un aspecto relevante en la nueva visión de discapacidad contenida en la CIF, es la diferenciación que hace de la discapacidad desde el punto de vista médico y en el ámbito social.

[...] El modelo médico de discapacidad planteado en la CIF la considera como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que 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. (OMS/OPS, 2001:32).

El modelo social de la discapacidad se concentra fundamentalmente en la incorporación de la persona en la dinámica social, destacando que ésta no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, generadas en gran parte por el contexto/entorno social, es por ello que el problema requiere de la actuación social y corresponde a la colectividad llevar a cabo las modificaciones ambientales necesarias que conlleven a una participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social.

En el contexto educativo, el modelo social de la discapacidad, la visión de integración que propugna el modelo rehabilitador se basa en la noción de

normalidad y predica la aceptación y tolerancia de personas con determinadas necesidades. “Las personas, los maestros y los niños deben ser animados y educados para la aceptación y tolerancia de aquellos desviados de la normalidad” (Palacios, 2008:128).

Con base en lo anterior, se considera que de un modelo de educación especial segregada se pasa a un modelo integrado en el sistema educativo regular que permite dar apoyo a las necesidades educativas de todos los alumnos desde el currículum ordinario. Se pasa a resaltar la importancia de prestar una atención individualizada, basada en las necesidades educativas de cada niño. De este modo, se promueve la idea de la adaptación curricular al alumno en función de su ritmo de aprendizaje, sin que ello suponga exclusión del grupo.

[...] Consecuentemente, se avanza en el concepto de evaluación del rendimiento en el sentido de no utilizar como criterio un grupo normativo, sino en función de los progresos individuales del propio alumno o alumna. Asimismo, se especifican los apoyos y servicios necesarios que garanticen el progreso de los alumnos con algún tipo de diversidad funcional. En definitiva, lo que se pretende desde esta nueva concepción, es que en los casos en que se presente una diversidad funcional, ésta deba ser abordada por el profesor ordinario desde el propio currículum, realizando adaptaciones a las condiciones de aprendizaje, de manera que se facilite el proceso de desarrollo del alumno (Palacios, 2008:29).

Con base en lo anterior, puede hablarse de un modelo bio-psicosocial a través del cual, la discapacidad contempla actualmente:

[...] todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales). (Leonardi, 2006:1219).

En el preámbulo de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en el año 2006, se reconoció que la discapacidad es un concepto dinámico y evolutivo que va adaptándose a la interacción que se da entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a

la actitud, así como el entorno, aspectos que evitan que las personas discapacitadas participen en forma plena y efectiva en la sociedad, en forma igualitaria a la de los demás.

Cabe pues enfatizar sobre la importancia del ambiente en la atención a las necesidades de las personas con discapacidad, toda vez que un ambiente inaccesible resulta perjudicial al crear barreras que les impiden su participación e inclusión en la sociedad.

Por ello, es conveniente llevar a cabo diversos cambios en el entorno en que conviven las personas con discapacidad, los cuales pueden ser el resultado del diseño de un marco legal coherente y objetivo, o de avances tecnológicos que permitan contar, entre otros, con los siguientes elementos:

- ☑ diseño accesible en el ambiente construido por el hombre y el transporte;
- ☑ señalización que ayude a las personas con deficiencias sensoriales;
- ☑ servicios de salud, rehabilitación, educación y apoyo más accesibles;
- ☑ más oportunidades laborales y de empleo para las personas con discapacidad. (OMS/Banco Mundial, 2011:6).

En este nuevo enfoque de la discapacidad como un fenómeno bio-psicosocial, pueden identificarse los siguientes tipos de discapacidad: motriz, sensorial, cognitivo/intelectual y psicosocial, las cuales se comentarán a continuación.

### **2.2.1. Discapacidad motriz**

La discapacidad motriz hace referencia a cualquier alteración en la capacidad de movimiento y que afecta en distinto nivel las funciones de desplazamiento, manipulación y respiración y evita que quienes la padecen se vean limitados en su desarrollo individual y social.

Este tipo de discapacidad se presenta cuando se presentan alteraciones en músculos, huesos o articulaciones, o en su defecto, cuando existe algún daño en el cerebro que afecta el área motriz y que le impide a la persona moverse de

forma adecuada o realizar movimientos finos con precisión. La discapacidad motriz se clasifica en los siguientes trastornos:

1. *Trastornos físicos periféricos*. Afectan huesos, articulaciones, extremidades y músculos. Se presentan desde el nacimiento (por ejemplo, algunas malformaciones de los huesos), o bien, son consecuencias de enfermedades en la infancia (como la tuberculosis ósea articular). Algunos accidentes o lesiones en la espalda dañan la médula espinal e interrumpen la comunicación de las extremidades (brazos y piernas) hacia el cerebro y viceversa.
2. *Trastornos neurológicos*. Significan el daño originado en el área del cerebro (corteza motora cerebral) encargada de procesar y enviar la información de movimiento al resto del cuerpo. Origina dificultades en el movimiento, y en el uso, sensaciones y control de ciertas partes del cuerpo. Los más comunes son la parálisis cerebral, los traumatismos craneoencefálicos y los tumores localizados en el cerebro. (SEP, 2010:18).

La parálisis cerebral infantil (PCI) representa el trastorno motor más común entre las niñas y niños en edad escolar y médicamente, engloba diversas secuelas neurológicas de naturaleza heterogénea que afectan la esfera motora del individuo. Por lo tanto, ante una notable falta de homologación de criterios, en el año 2004 tuvo lugar en Bethesda, Estados Unidos, un Taller Internacional para la Definición y Clasificación de Parálisis Cerebral, en la que tras intensos debates, el grupo de expertos que asistió al evento estuvo de acuerdo en que las definiciones previas no eran satisfactorias y propuso una definitiva, en la que se incluye:

[...] un grupo de desórdenes permanentes del desarrollo del movimiento y postura, que causan una limitación; y se atribuyen a alteraciones no progresivas que ocurren en el desarrollo del cerebro fetal o infantil. Los desórdenes motores de la PC frecuentemente se acompañan de alteraciones en la sensación, percepción, cognición, comunicación, conducta y por problemas musculoesqueléticos. (Bax, *et al.*, 2005:571).

Aún y cuando no existe un concepto de PC universalmente aceptado, la mayoría de las propuestas coincide invariablemente en tres factores: secuelas motoras, lesión cerebral puntual y cerebro en desarrollo. Esta condición deja muchas cuestiones importantes sin resolver respecto al tiempo que hay que esperar para diagnosticar un niño de PC; la edad hasta que se considera un cerebro inmaduro;

la clasificación etiológica que se debe emplear; los síndromes que hay que incluir y o la forma en que se puede asegurar que se utiliza la misma terminología cuando el diagnóstico de PC es exclusivamente clínico. (Cfr. Camacho, *et al.*, 2007:504).

En el ámbito escolar, los niños con alguna discapacidad motriz derivada de un problema en articulaciones, músculos y huesos por lo general experimentan menores problemas para aprender y realizar trazos, leer y escribir, mientras que aquellos con parálisis cerebral sufren más dificultades en el control voluntario de sus movimientos o bien limitación de movimientos. Ante esta perspectiva, el docente debe evaluar primeramente las posibilidades de movilidad de los alumnos con discapacidad motriz, especialmente las de movilidad voluntaria y si es necesario, en el caso de escuelas públicas, canalizar a dichos alumnos a la USAER o a la instancia correspondiente.

### **2.2.2. Discapacidad sensorial**

La discapacidad sensorial puede definirse como la disfunción “parcial o total, transitoria o permanente de las estructuras y funciones de componente sensorial en el individuo.” (Cantón, 2014:58).

En el caso de la discapacidad sensorial, el déficit auditivo y el déficit visual son los de mayor significancia porque afectan a un número mayor de personas y por poseer una serie de características que provocan que la persona viva una situación de dependencia más grave.

Por lo que respecta a la discapacidad o déficit auditivo, se hace referencia a la incapacidad para recibir adecuadamente los estímulos auditivos del medio ambiente.

Desde el punto de vista médico-fisiológico, la pérdida auditiva consiste en la disminución de la capacidad de oír; la persona afectada no sólo escucha menos, sino que percibe el sonido de forma irregular y distorsionada.

En el ámbito escolar, los niños con pérdida de audición leve pierden de 25 a 50% del discurso en el salón de clases. Debido a la frustración al no poder comunicarse y que los demás no los entiendan, algunos de ellos pueden presentar problemas de comportamiento manifestados en berrinches, enojos y, en algunas ocasiones, agresión. (Flexer, 1994, citado en SEP, 2010 b:21).

En el caso de la discapacidad visual, ésta será analizada con mayor amplitud en el siguiente punto.

### **2.2.3. Discapacidad cognitivo/intelectual**

Este tipo de discapacidad se relaciona en mucho mayor medida con los procesos educativos y tiene que ver con la aplicación de diversas estrategias psicopedagógicas que se dan en el contexto escolar. Como tal, la discapacidad intelectual se define como “la discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson, *et al.*, 2002:31).

La discapacidad intelectual puede presentarse en el ser humano antes del nacimiento, durante el parto o en los primeros años de su desarrollo y puede representar por factores como altas temperaturas que producen meningitis y convulsiones (contracciones violentas e involuntarias que afectan el funcionamiento del cerebro), o por un traumatismo derivado de un golpe fuerte en el cerebro, que ocasiona diferentes formas y características de la discapacidad intelectual.

Las discapacidades de tipo intelectual más comunes son:

- *Síndrome de Down*. También conocido como Trisomía 21, representa la forma más frecuente de retraso mental identificable de origen genético. Los niños con síndrome de Down presentan rasgos físicos específicos, de modo que se parecen mucho entre sí, y enfrentan una condición de vida diferente, no una enfermedad. Tres características distinguen a los niños: bajo tono



muscular, discapacidad intelectual y retardo en el lenguaje. (SEP, 2010c: 17).

- *Hidrocefalia* (cráneo demasiado grande) o *microcefalia* (cráneo pequeño). “La hidrocefalia es una acumulación anormal de líquido—líquido cefalorraquídeo o LCR—dentro de las cavidades llamadas ventrículos adentro del cerebro.” (Hydrocephalus Association, 2009:v). Por su parte la microcefalia se define por “la presencia de una circunferencia cefálica dos desviaciones estándares (DE) inferior a la circunferencia normal para la edad y el sexo del paciente.” (Cersósimo, 2007:285).

Aún y cuando en algunos casos, en su apariencia física no parecen tener problema alguno, los niños con discapacidad intelectual severa, moderada o leve, presentan necesidades educativas especiales en cuestión de aprendizaje, lenguaje, forma de relacionarse, atención, comprensión y retención, las cuales requieren satisfactores adecuados al nivel de las mismas. Por ello, es importante enfatizar sobre el papel de la escuela en cuanto al desarrollo de programas que promueven el desarrollo integral del niño, con base en la información que aportan los contextos social, cultural y comunitario.

[...] La familia y la escuela intervienen en la atención educativa del niño mediante experiencias de aprendizaje mediado. La mamá, el papá y los hermanos, en la casa, y la promotora o el instructor comunitario, en la escuela, son mediadores del aprendizaje de los niños; su función es hacer accesibles la información, los contenidos y los estímulos, de manera que tengan un significado para lograr su adaptación exitosa en los contextos escolar y familiar (SEP, 2010c:20).

La atención educativa a este tipo de problemática en los niños debe aportar satisfactores especiales para eliminar las barreras del acceso al aprendizaje y promover su integración.

#### 2.2.4. Discapacidad psicosocial

La discapacidad psicosocial representa la consecuencia de las discapacidades físicas o psíquicas del individuo, ya que cuando el cerebro enferma la voluntad, todas las experiencias y vivencias psicosociales se ven afectadas.

[...] Cambia la percepción que se tiene de las cosas y de las personas, cambia la autopercepción de nuestro ser social y de nuestra autoestima, cambia el grado de tolerancia a la frustración y los mecanismos para expresar la ira; por lo tanto, cambia la forma en que nos adaptamos a nuestro ambiente y el tipo de formas y conductas con que nos relacionamos, como si la sensibilidad propia se volviera ajena a las otras sensibilidades y se perdieran espacios esenciales de la vida de la comunidad. (Lojo, 2010:22).

Desde un punto de vista clínico, este tipo de discapacidad es aquella que padecen personas con “diagnóstico de trastorno mental que han sufrido los efectos de factores sociales negativos, como el estigma, la discriminación y la exclusión.” (OMS, 2013:43).

A nivel internacional la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) de la OMS, estableció una clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento en niños y adolescentes, los cuales resultan significativos en el desarrollo de la discapacidad psicosocial.

La clasificación pretende codificar las situaciones psicosociales anormales que conllevan un riesgo psiquiátrico significativo para un número sustancial de niños, entre las cuales pueden identificarse las siguientes (Cfr. OMS, 2001:203-244):

1. *Relaciones intrafamiliares anormales.* Modelos adversos de relaciones e interacciones dentro de la familia y que no son adecuados al desarrollo social/emocional del niño... Algunas de las adversidades comprenden las relaciones del niño con otros miembros de la familia directamente, otras hacen referencia a la atmósfera familiar en conjunto en la que el niño está creciendo.

2. *Trastorno mental, desviación o limitación en el grupo de apoyo primario del niño.* Representan un potencial riesgo psiquiátrico para el niño e incluyen aspectos tales como: trastorno mental o alteración de los padres; minusvalía/discapacidad de los mismos y discapacidad de los hermanos.
3. *Comunicación intrafamiliar inadecuada.* En este punto, se consideran aspectos tales como: disputas infructuosas; al fracaso en el uso efectivo de la comunicación intrafamiliar para resolver dilemas, problemas o conflictos familiares; mantenimiento de secretos familiares o la ocultación de información importante para el niño, necesaria para un funcionamiento adaptativo.
4. *Tipos anormales de crianza.* Se incluyen ciertos tipos de educación por parte de los padres, abuelos, padres adoptivos, hermanos mayores, niñeras que resultan anormales y que representan riesgo psiquiátrico para los niños, como es el caso de: sobreprotección de los padres; supervisión y control inadecuado de parte de los mismos; privación de experiencias y presiones inapropiadas de los padres.
5. *Ambiente circundante anómalo.* Se consideran varios aspectos anormales en la estructura social o física del ambiente que rodea al niño, como es el caso de: crianza en instituciones; situación parental anómala; familia aislada y condiciones de vida que crean una situación psicosocial potencialmente peligrosa.
6. *Acontecimientos vitales agudos.* Sucesos que pueden predisponer o precipitar trastornos psiquiátricos en los niños, tales como: pérdida de una relación afectiva; cambio de hogar que trae consigo una amenaza contextualmente significativa; alteración en el patrón de las relaciones familiares; acontecimientos que producen pérdida de autoestima; abuso sexual (extra familiar) y experiencias personales atemorizantes.
7. *Factores estresantes sociales.* En esta categoría se incluyen aquellos estresores relacionados con fuerzas o características sociales o culturales más allá del ámbito individual del niño y que incluyen: persecución o discriminación negativa y migración o cambio social.

8. *Estrés crónico interpersonal asociado con el colegio/trabajo.* Se hace referencia a aquellas relaciones anormales en la escuela o en el trabajo, las cuales representan un riesgo psiquiátrico para el individuo, y que incluyen: relaciones de disputa con los compañeros; sentimientos marcadamente negativos y personalmente focalizados de parte de profesores o supervisores y desasosiego en el ambiente escolar/laboral.
9. *Situaciones o acontecimientos estresantes de los propios trastornos o discapacidades del niño.* Aspectos que no pueden relacionarse con cualquiera de los puntos anteriores, pero cuya existencia es causa de un estresor adicional importante, como es el caso de: crianza en instituciones; cambio de hogar que acarrea una amenaza contextualmente significativa y acontecimientos que producen pérdida de autoestima.

Los factores que determinan la discapacidad psicosocial de los niños en el ámbito escolar, representan sin duda, aspectos que repercuten directamente en el aprovechamiento escolar y que, como se verá más adelante, son funciones específica de USAER o de las instancias correspondientes, en la educación pública básica en México.

### **2.3. Aspectos fundamentales sobre la discapacidad visual**

De los tipos de discapacidad comentados anteriormente, se hará especial énfasis en la de tipo visual para comentar sus aspectos fundamentales a fin de contar con una base teórica para identificar su impacto y atención en el ámbito educativo. En este sentido, puede considerarse en primera instancia que la discapacidad visual y la ceguera se ubican entre los primeros tipos de discapacidad humana y por ende, han sido motivo de análisis por parte de la OMS, especialmente en la década de los setenta con el *WHO Study group on the Prevention of Blindness* (Estudio grupal sobre la prevención de la ceguera, 1972), en el que se consideró el término baja visión como principal parámetro para determinar la discapacidad visual de la población mundial.

[...] La definición clásica de baja visión, es descrita como aquella alteración del funcionamiento visual, incluso después del tratamiento o corrección refractiva estándar, con una agudeza visual (AV) entre 20/60 (equivalencia en metros 6/18) a percepción de luz, o la presencia de un campo visual menor a 20° desde el punto de fijación, pero que aun, con los parámetros anteriores de manejo, AV o campimetría, utiliza o es capaz de utilizar su visión para planificar y ejecutar una tarea. (OMS, 2005: s/p).

A partir de entonces, el organismo internacional ha emprendido una serie de cursos de acción orientados a determinar desde una perspectiva más amplia, las categorías de impedimento visual. En este sentido, en la revisión de la CIE-10 en 2009, “el término baja visión fue sustituido por los términos discapacidad visual moderada ( $AV < 6/18$  y  $> 6/60$ ) y discapacidad visual severa ( $AV < 6/60$  y  $> 3/60$ ).” (OMS, 2010:980).

En la clasificación de la discapacidad visual por parte de la OMS se consideran por lo tanto, desde una vista normal, pasando por las discapacidades moderada y grave, hasta la ceguera, diagnosticada en algunos casos como no percepción de la luz (NPL).

Con el fin de poder contar con una mejor perspectiva sobre los aspectos técnicos relacionados con los diversos tipos de discapacidad visual, se incluyen a continuación datos especializados que pueden aportar una guía para docentes de educación integradora que les permita contar con información básica sobre los términos médicos relativos, que, aunque no sean fundamentalmente parte de su competencia, pueden ser identificados desde las primeras evaluaciones y de esta forma, canalizar a los educandos, no sólo los que sufren de algún tipo de discapacidad visual, hacia las instancias respectivas y asimismo, llevar a cabo las acciones de capacitación a los profesores encargados del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con base en lo anterior, en la tabla 2.2, se resumen las principales causas de debilidad visual o ceguera que son consideradas como parte de la discapacidad visual, y que como se mencionó anteriormente, permiten a los docentes que tienen el primer contacto con este tipo de educandos a partir del diagnóstico y en el

quehacer educativo cotidiano, aportándoles los fundamentos teóricos para canalizar a esta población estudiantil hacia las instancias psicopedagógicas y médicas competentes.

**Tabla 2.2. Causas de la discapacidad visual**

<b>Causa</b>	<b>Descripción</b>
<b>Tracoma</b>	Es la inflamación de la conjuntiva por la bacteria <i>chlamydia trachomatis</i> la cual es contagiosa y se transmite por contacto directo con la persona infectada o por ciertas moscas que llegan a alimentarse de secreciones de personas infectadas. Esta enfermedad provoca severas incapacidades visuales
<b>Catarata Congénita</b>	Se llama catarata a la opacidad total o parcial del cristalino. Se produce por la existencia de una lesión hereditaria o una agresión sobre el embrión durante su desarrollo (por ejemplo la rubeola).
<b>Catarata adquirida</b>	Es el tipo más frecuente y es la principal causa de pérdida de visión entre los mayores de 55 años. Está causada por la acumulación de células muertas en las lentes naturales de los ojos, encargadas de enfocar la luz y producir imágenes claras y nítidas.
<b>Glaucoma</b>	Es la enfermedad de los ojos que consiste en una neuropatía óptica por pérdida progresiva de las fibras nerviosas de la retina y el nervio óptico.
<b>Retinopatía diabética</b>	Es la complicación ocular de la diabetes causada por el deterioro de los vasos sanguíneos que irrigan la retina.
<b>Atrofia de la papila óptica</b>	Es una incapacidad permanente de la vista causada por daños al nervio óptico que ocasionan degeneración de las fibras y de la cintilla óptica. Es parcial o profunda, unilateral o bilateral. Puede ser progresiva, dependiendo de la causa. Las áreas del ojo más vulnerables son las correspondientes a la zona central de la retina, la zona responsable de los detalles y el color (mácula). En términos comunes quiere decir que la vista se nubla.
<b>Leucoma corneal</b>	Es la opacidad de la córnea similar a lo que acontece con el cristalino en la catarata. La córnea pierde su transparencia y ocasiona disminución de la agudeza visual en grado variable, llegando al extremo de sólo percibir luz y bultos.
<b>Distrofias retinianas</b>	Serie de enfermedades hereditarias de la retina que conducen a la degeneración de los fotorreceptores.
<b>Degeneración macular</b>	Está relacionada con la edad, es una enfermedad del ojo ocasionada por degeneración, daños o deterioro de la mácula (capa amarillenta de tejido que se encuentra en la parte posterior del ojo, en el centro de la retina y que proporciona la agudeza visual que permite al ojo percibir detalles finos y pequeños). Cuando la mácula no funciona correctamente, las áreas del centro del campo visual empiezan a perder nitidez.

Fuente: SEP (2012:25)

La presencia de diversos padecimientos relacionados con la discapacidad visual se va dando de acuerdo a las etapas del ciclo de vida del individuo, desde la etapa prenatal, perinatal, posnatal, infantil, juvenil y en la etapa adulta, según puede observarse en la siguiente tabla:

**Tabla 2.3. Causas de la discapacidad visual de acuerdo con los momentos del sujeto**

Prenatal (antes del parto)	Perinatales y posnatales (durante y después del nacimiento)	Etapa infantil y juvenil	Adultos mayores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Causas hereditarias: Enfermedades autosómicas y alteraciones cromosómicas.</li> <li>• Infecciones Intrauterinas: Rubeola, Toxoplasma, Citomegalovirus.</li> <li>• Cataratas congénitas.</li> <li>• Glaucoma congénito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retinopatía de la prematuridad (ROP), hipoxia perinatal, infección perinatal del sistema nervioso central (SNC).</li> <li>• Gonorrea contagiada por la madre durante el parto infecta los ojos del recién nacido.</li> <li>• Aniridia (falta de iris en las pupilas).</li> <li>• Traumatismo del parto.</li> <li>• Retinopatía del prematuro.</li> <li>• Estrabismo, desprendimiento de retina y ceguera.</li> <li>• Fibroplastia retrolenticular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traumatismo ocular severo</li> <li>• Sarampión.</li> <li>• Tracoma.</li> <li>• Traumatismos</li> <li>• Xeroftalmía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Degeneración macular.</li> <li>• Desprendimiento de retina.</li> <li>• Miopía.</li> <li>• Astigmatismo.</li> <li>• Cataratas.</li> <li>• Glaucoma.</li> </ul>

**Fuente:** SEP (2012, p. 27)

En el aula, salvo en el caso de ceguera, las demás discapacidades visuales pueden identificarse por parte de los docentes y canalizarse al especialista médico con el fin de que complemente la información y lleve a cabo un diagnóstico más preciso.

El docente puede identificar problemas visuales en los alumnos que observan determinados comportamientos y actitudes durante el proceso enseñanza-aprendizaje. El listado de observaciones del profesor para el especialista incluye tres aspectos fundamentales: la apariencia de los ojos del alumno, los signos en el

comportamiento de posibles dificultades visuales y las quejas del alumno asociadas al uso de los ojos (ver tablas 2.4 a 2.6).

**Tabla 2.4. Apariencia de los ojos del alumno**

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Bizqueo (hacia adentro o hacia fuera) en cualquier momento, en especial al estar cansado.</li><li>2. Ojos o párpados enrojecidos.</li><li>3. Ojos acuosos (llorosos).</li><li>4. Párpados hundidos.</li><li>5. Lagañas frecuentes.</li><li>6. Pupilas nubladas o muy abiertas.</li><li>7. Ojos en movimiento constante.</li><li>8. Párpados caídos</li></ol>
---

Fuente: SEP (2010d:19)

**Tabla 2.5. Signos en el comportamiento de posibles dificultades visuales**

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Cuerpo rígido al leer o mirar un objeto distante.</li><li>2. Echar la cabeza hacia delante o hacia atrás al mirar objetos distantes.</li><li>3. Omisión de tareas de cerca.</li><li>4. Corto espacio de tiempo en actitud de atención.</li><li>5. Giro de cabeza para emplear un solo ojo.</li><li>6. Inclinación lateral de cabeza.</li><li>7. Colocación de la cabeza muy cerca del libro o pupitre al leer o escribir; tener el material muy cerca o muy lejos.</li><li>8. Ceño fruncido al leer o escribir.</li><li>9. Exceso de parpadeo.</li><li>10. Tendencia a frotarse los ojos.</li><li>11. Tapar o cerrar los ojos.</li><li>12. Falta de afición o de atención por la lectura.</li><li>13. Fatiga inusual al terminar una tarea visual o deterioro de la lectura tras periodos prolongados.</li><li>14. Pérdida de la línea de escritura.</li><li>15. Uso del dedo o lápiz como guía.</li><li>16. Lectura en voz alta o moviendo los labios.</li><li>17. Mover la cabeza en lugar de los ojos.</li><li>18. Dificultades generales de lectura: tendencia a invertir letras y palabras, o a confundir letras y números con formas parecidas (por ejemplo, a y c, f y t, e y c, m y n, n y r); omisión frecuente de palabras o intento de adivinarlas a partir del reconocimiento rápido de una parte.</li><li>19. Choque con los objetos.</li><li>20. Escritura corrida sin dejar espacios o incapacidad para seguir la línea. Inversión de letras o palabras, al escribir y copiar.</li><li>21. Preferencia por la lectura, en contraposición con el juego o las actividades motoras y viceversa.</li></ol>
--

Fuente: SEP (2010d:19).



## **Tabla 2.6. Quejas asociadas al uso de los ojos**

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Dolores de cabeza.</li><li>2. Náuseas o mareos.</li><li>3. Picor o escozor en los ojos.</li><li>4. Visión borrosa en cualquier momento.</li><li>5. Confusión de palabras o líneas.</li><li>6. Dolores oculares</li></ol> |
|---|

**Fuente:** SEP (2010d:20).

A través de una adecuada coordinación entre los docentes y los especialistas en enfermedades visuales para la identificación y tratamiento de las mismas, puede contarse con información objetiva sobre los cursos de acción que se pueden llevar a cabo en el aula, los cuales se comentarán en el siguiente punto.

### **2.4. Atención educativa a niñas y niños con discapacidad visual**

A través de los puntos anteriores se ha podido contar con una perspectiva general sobre los diversos tipos de discapacidad, haciendo especial énfasis en la de tipo visual, destacando que más que concentrarse exclusivamente en las dificultades individuales de los niños y niñas, es importante tomar en cuenta el papel que juega el contexto físico y social en el que se desarrollan, lo que requiere la implementación de medidas y recursos de apoyo que se requieren para que niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual, aprendan y participen con igualdad de oportunidades. Por lo tanto, es necesario identificar y minimizar los efectos negativos de las denominadas barreras para el aprendizaje y la participación en el proceso educativo de este tipo de alumnos,

En relación a lo anterior, Booth y Ainscow (2002), sustituyen el término necesidades educativas especiales (NEE) por el de barreras para el aprendizaje y la participación, considerando que en estas últimas se desarrolla un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad.

[...] Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el

acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. (Booth y Ainscow, 2002:22).

Aplicando el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación a la inclusión educativa de niños con discapacidad visual, es necesario considerar los siguientes aspectos (*Cfr.* García, 2012:42-43):

- Los niños con discapacidad visual generalmente pueden ser integrados en un aula regular, involucrándose en el proceso educativo aunque con el apoyo de material didáctico especial que les permitirá entender los conceptos y procesos nuevos.
- A través de la integración educativa se espera lograr que el niño ciego o con baja visión sea capaz de desarrollarse de forma óptima en el mundo al igual que los demás niños de su edad y que tenga las mismas oportunidades de alcanzar una vida adulta plena en todos los ámbitos.
- Resulta imprescindible la mediación de otras personas (familiares, parientes, maestros) a través del lenguaje para describir en forma precisa los elementos, situaciones, relaciones, personas y objetos que participan en cada evento. Todo ello con el fin de ayudar a la formación del mundo conceptual de los niños con discapacidad visual.
- A las personas que poseen una disminución visual les es difícil o imposible aprender con las técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela común, por lo que es importante tomar en cuenta que sus necesidades educativas especiales (barreras para el aprendizaje y la participación) de quienes tienen discapacidad visual son permanentes, pues siempre van a requerir de materiales didácticos adecuados a sus características, con actividades tan simples e importantes como: trazar en geometría, localizar en un mapa geográfico y realizar experimentos de ciencias naturales, entre otras.
- Con el fin de alcanzar los objetivos antes señalados y revertir los prejuicios sociales respecto a las personas con discapacidad, se hace necesario que los establecimientos educativos cuenten con los espacios físicos, equipos, herramientas y materiales didácticos y tecnológicos especiales que

permitan una mejor inclusión de estos alumnos al proceso educativo regular. Asimismo, es conveniente la participación de profesionales de la educación (como es el caso de USAER) y otras disciplinas, motivados a trabajar con personas ciegas, que utilicen metodologías y técnicas educativas diferenciadas para desarrollar aprendizajes y competencias efectivas.

- Es importante también que se ofrezcan tiempos y espacios con el fin de establecer un vínculo de comunicación entre las familias de las personas con alguna discapacidad, con el objetivo de que puedan conocerse, compartir sus experiencias y se apoyarse mutuamente. A través del tiempo, se han obtenido resultados positivos en las terapias realizadas por los grupos de apoyo con experiencias similares.

Sin duda, el trabajo coordinado entre maestros, psicopedagogos y padres de familia o tutores en el caso de alumnos con discapacidad visual, además de aportar importantes herramientas para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, favorecen en gran medida el compartimiento de experiencias que traen consigo el desarrollo de estrategias en beneficio de los alumnos. En la integración de un canal de comunicación con padres y tutores, pueden atenderse tres temas centrales:

- La entrega de herramientas pedagógicas y comunicacionales para apoyar el desarrollo y crianza del hijo o hija con discapacidad, como por ejemplo, la importancia que tiene para el niño o niña con déficit visual, estimular su interacción con el medio que le rodea.
- El desarrollo de un vínculo que propicie el trabajo en colaboración y la contención emocional a la familia, y
- La entrega de información específica relacionada con la discapacidad visual. (Ministerio de Educación de Chile, 2007:25).

A partir de un mejor conocimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación y de la coordinación con los padres y las instancias psicopedagógicas como la USAER, el docente puede llevar a cabo diversas

adaptaciones organizativo-didácticas que incluyen (Cfr. Martínez Liébana, 2000, citado en Andrade, 2010:14-15):

- ☑ Utilización de medios alternativos especializados para el cumplimiento de los objetivos curriculares.
- ☑ Atención constante al ritmo con el que el alumno lleva a cabo las tareas y las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- ☑ La implementación en el aula de diversas herramientas y material didáctico específicos.
- ☑ Verbalización del contenido escrito en el pizarrón.
- ☑ Presentación constante de los contenidos curriculares.
- ☑ Flexibilización en la selección de los sistemas de evaluación.
- ☑ Motivación al alumno para que participe en clase e interactúe con sus compañeros de clase.
- ☑ Establecimiento de un canal de confianza para que el alumno considere al maestro como un apoyo esencial dentro y fuera del aula y con el que habrá de cooperar y coordinarse continuamente.

El currículo como herramienta educativa en la que se concentran los objetivos, contenidos, metodologías estrategias didácticas y sistemas de evaluación que definen y configuran el proceso formativo del alumno, debe sujetarse a una adaptación objetiva en el caso de alumnos con discapacidad visual, tomando como plataforma el currículo vigente, en este caso el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica de la SEP. Dichas adaptaciones pueden ser de dos tipos:

- a) Adaptaciones del entorno físico. Cambios materiales que es preciso realizar en el aula y en la institución educativa para garantizar una adecuada integración física del alumno.
- b) Provisión de recursos técnicos: Destinados a garantizar un adecuado acceso y reproducción de la información: libros, materiales en relieve, máquina de escribir Braille... (Andrade, 2010:16).

Las adaptaciones curriculares antes mencionadas pueden complementarse con programas específicos de enorme relevancia como es el caso de: Lectoescritura

Braille, Estimulación visual, Rehabilitación Integral (Orientación y Movilidad y Habilidades de la Vida Diaria), y Tiflotecnología, algunas características de estos programas son:

- **Lectoescritura Braille.** Es un sistema puramente táctil, cuyo fin es que el niño con discapacidad visual “entre en contacto con las letras y las palabras y pueda decodificar mensajes. Requiere la mediación de padres, maestros o cualquier tipo de mediador.” (Ruíz, 2000:8).
- **Estimulación visual.** Es una técnica que implica el diseño de un programa individualizado de actividades secuenciales de experiencias visuales encaminadas a buscar una mejora en el funcionamiento visual, tras la pertinente valoración del comportamiento visual de la persona que, hipotéticamente, es susceptible de educación o reeducación visual. Por lo tanto, el objetivo fundamental de esta técnica es “fomentar y alcanzar el mayor grado de autonomía personal posible a través del uso de la visión.” (Centeno, 2008:21).
- **Rehabilitación integral.** Programas encaminados a lograr una mayor integración de las personas con discapacidad visual a su entorno, fomentando su autonomía personal. En este caso se destacan:
  - a) *Orientación y movilidad (OyM).* La orientación implica la comprensión del ambiente a través de la percepción sensorial y el desarrollo de conceptos espaciales y medioambientales. La movilidad por su parte, se refiere a la capacidad de desplazarse con independencia, seguridad y eficiencia. Implica el aprendizaje de técnicas de protección (para interiores y exteriores), así como de otras técnicas que facilitan a las personas con discapacidad, caminar con la menor dificultad posible. (Ministerio de Educación, 2009:5)
  - b) *Habilidades para la vida diaria (HVD).* Son las destrezas que sirven para realizar las tareas cotidianas de cuidado personal, cuidado del hogar, actividades sociales y de comunicación mediante la utilización

de técnicas de interacción con el entorno de forma segura, independiente y eficaz. (Ministerio de Educación, 2009:34.)

- **Tiflotecnología.** Término con origen en el vocablo griego *τυφλός* (tiflos), que significa 'ciego'. La tiflotecnología se define como “el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a los ciegos y deficientes visuales los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología, con el fin de favorecer su autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa.” (Pegalajar, 2013:15).

El adecuado manejo y control de las herramientas didácticas de inclusión de alumnos con discapacidad visual, permitirá contar con mejores perspectivas para lograr que éstos participen activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje y socialicen con sus compañeros de clase y demás miembros de la comunidad escolar.

## **Capítulo 3. La USAER como apoyo psicopedagógico en la educación básica regular en México**

### **3.1. Antecedentes**

Como parte del principio de sectorización de los servicios educativos comentado en el capítulo 1, la creación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), representó en su momento una alternativa inmejorable dentro del plano del desarrollo de la educación especial en México y ha ido marcando nuevos paradigmas que revirtieron en un proceso de reorganización que trajo consigo la creación de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en 2015.

Por lo tanto, en el presente capítulo se plantearán algunas bases de la estructura de la USER en relación con la de UDEEI, en relación con una nueva perspectiva operativa y metodológica supeditada al marco legislativo nacional, a los lineamientos concertados en los tratados internacionales en materia de salud, educación especial e inclusiva y en la infraestructura de servicios creada ex profeso para atender las necesidades de niñas y niños con barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas regulares de nivel básico en México.

Para tal efecto, puede tomarse como punto de partida un breve análisis del desarrollo de USAER y sus funciones en la atención a las necesidades de educación especial, identificando su proceso de reorganización para operar como UDEEI y destacando el papel de su personal especializado como el eje sobre el que se ejecutan las funciones especializadas que brinda este recurso psicopedagógico.

El impulso a las USAER se dio a partir del interés de la Dirección de Educación Especial (DEE) de potenciar la calidad educativa con equidad en la atención de las barreras de para el aprendizaje y la participación en la educación básica en México, lo que dio pauta a la estructuración del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), que a partir del ciclo escolar 2009-

2010, “ha movilizado de forma permanente un proceso de fundamentación y operatividad a través del acercamiento, comprensión, seguimiento y sistematización, en cada uno de los diferentes espacios de trabajo que integran la DEE.” (SEP, 2011:10).

La fundamentación del MASEE gira en torno a tres planteamientos sustantivos:

1. La educación inclusiva que, como se comentó en el capítulo 1, “pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad (Thomazet, 2009:555).
2. El Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica en el marco de la reforma integral la materia (RIEB), publicado en el Diario Oficial de la Federación del día 19 de agosto de 2011 y que entre cuyos fundamentos se encuentra favorecer la educación inclusiva, entre otros a “los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y con capacidades y aptitudes sobresalientes. (SEP, 2011b:10).
3. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica orientado hacia la transformación deseable y efectiva de la escuela contemporánea, “innovación que hará trascender a la organización interna hacia horizontes más amplios en el propio sistema educativo, en el que se ponderen y exalten estrategias inteligentes para alcanzar mejores logros en la educación pública mexicana.” (SEP, 2010d:11).

En el proceso de transformación sobre el que se determina la política educativa actual, el MASEE promueve el desarrollo de una Escuela para Todos, abierta a la diversidad y profundamente orientada hacia la diversidad, por lo se consideran los siguientes objetivos:

- Impulsar el respeto y cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y las niñas en edad escolar a la luz de nuestra circunstancia socio-histórica que deviene de un mundo vertiginoso de las nuevas tecnologías y la globalización,
- Comunicar y sensibilizar a las comunidades educativas en torno a los principios de la justicia y la equidad,



- Generar las acciones y estrategias pertinentes para eliminar o disminuir las barreras,
- Promover un proceso de atención educativa con calidad, como condición necesaria para la mejora del nivel cultural de todos y todas,
- Consolidar el enfoque de competencias en el proceso formativo de los alumnos y las alumnas a través de la comprensión amplia y profunda del diseño del currículum y su reconstrucción cotidiana en los distintos espacios educativos,
- Priorizar una formación centrada en las competencias para la vida,
- Innovar la práctica docente cuya prioridad y énfasis se coloque en el aprendizaje,
- Visualizar la escuela como la unidad educativa cuyas condiciones expresan un espacio de vida, cultura y formación atractivo para alumnos, alumnas, docentes, directivos y familias,
- Impulsar estrategias de formación docente que movilicen los saberes, el conocimiento, los deseos, los afectos, el sentir, el actuar, el imaginar, el comprender, para desarrollar una práctica social como la educación,
- Coadyuvar en la transformación y funcionamiento de la escuela orientada por el propósito de mejorar el logro educativo. (SEP, 2011:14-15).

En la formulación del MASEE 2011, se desarrolla un marco teórico referencial (Apartado No. 5) a partir de tres elementos: la Educación inclusiva, la Articulación de la Educación Básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica), los cuales permiten que el MASEE formule sus criterios, principios y argumentos (ver figura 3.1).

En el apartado No. 6 del MASEE, se incluyen sus enfoques y propósitos, comunicando los lenguajes del modelo social de la discapacidad, el paradigma ecológico y la escuela como totalidad (ver figura 3.2).

[...] Destaca en este apartado, la conceptualización de ajustes razonables, cuya implementación para la población escolar con discapacidad está determinada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y que, como se percibirá, son entendidos como las medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a sus necesidades particulares como estrategia de accesibilidad, para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad de oportunidades. (SEP, 2011:16).

En el apartado No. 7 del MASEE, se analizan los aspectos relevantes de los Centros de Atención Múltiple (CAM), como es el caso del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC); el Plan Estratégico de Transformación Escolar y del Programa Anual de Trabajo (PETE/PAT) y las consideraciones relativas para la transparencia del uso de los recursos económicos del Programa Escuelas de Calidad (PEC).

**Fig. 3.1. Esquema de los elementos teóricos constitutivos del MASEE**



Fuente: SEP (2011), p. 41.

**Fig. 3.2. Enfoques del MASEE**



Fuente: SEP, 2011, p. 69.

Finalmente, el Apartado No.8 del MASEE presenta un análisis del camino del proceso de atención de las USAER en el marco de las escuelas regulares de educación básica, ello a través de:

[...] la colaboración y la intervención de sus profesionales, a fin de desarrollar de manera corresponsable una escuela para todos, una escuela que promueva la inclusión de los alumnos y las alumnas como sujetos de pleno derecho, principalmente de aquéllos con cualquier tipo de discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, con retos en las áreas de lenguaje oral, escrito, en matemáticas y, en general, para todos aquéllos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela regular, como un paso importante en su formación para una sociedad basada en la diversidad (SEP, 2011:127).

Como se verá más adelante, la función de la USAER se concentra en el trabajo especializado de un grupo de profesionales que cuentan con los conocimientos y experiencia para fomentar una educación inclusiva que facilite el acceso de estudiantes con algún tipo de discapacidad a la educación regular, debiendo trabajar en forma coordinada con profesores, directivos y padres de familia, a fin de promover una educación de calidad que promueva el desarrollo del país en el ámbito nacional e internacional.

Fue precisamente esa estrecha vinculación con los lineamientos planteados por las instancias competentes en materia de educación en los diversos foros internacionales, lo que llevó a una revisión exhaustiva de las funciones tanto de USAER como del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y a través de una reingeniería de procesos, dando pauta a la estructuración de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

[...] La UDEEI, como servicio educativo especializado que garantiza, en colaboración con la escuela, una educación de calidad con equidad, centra su atención en la población en situación educativa de mayor riesgo de exclusión de o en la escuela, por lo que en el marco del Plan de Estudios vigente para la Educación Básica, orienta sus esfuerzos y dispone sus recursos para lograr la pertinencia y significación de los aprendizajes, revalorando la diversidad, la interculturalidad, el plurilingüismo y las ventajas pedagógicas que deriva la inclusión para atender a esta población, en un marco de colaboración y corresponsabilidad con el colectivo escolar. (SEP, 205:11).

La transformación de la USAER a la actual UDEEI, traza la ruta hacia la equidad educativa, la atención a la diversidad y ejercicio de los derechos de la población escolar que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión. En la práctica puede identificarse el nuevo modelo psicopedagógico con la nomenclatura USAER/UDEEI y en una primera fase se ubica como un servicio de educación inclusiva de la Educación Básica en la Ciudad de México.

La tabla 3.1, muestra un comparativo entre las características de USAER y UDEEI con el fin de observar el proceso de reingeniería en el ámbito de la educación especial en México y que trae consigo un esfuerzo de atención esmerada hacia la población escolar en situación educativa de mayor riesgo.

**Tabla 3.1. Proceso de reorganización de USAER a UDEEI**

USAER	UDEEI
Instancia técnico operativa de apoyo a la escuela	Servicio educativo especializado
Docente de apoyo	Maestro especialista
Orientado al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas	Orientado a la inclusión de la población objetivo
Énfasis en la disminución o eliminación de las BAP que se generan en los contextos	Énfasis en la disminución o eliminación de las BAP que enfrenta la población objetivo en los contextos escolares
Atención a la diversidad con énfasis en alumnos con discapacidad y capacidades y aptitudes sobresalientes	Atención a poblaciones específicas: alumnos y alumnas con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y de hospitalización
Corresponsabilidad con la escuela de los resultados educativos de los alumnos	Corresponsabilidad por los resultados educativos de la población objetivo
Análisis de los diferentes contextos y la identificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación	Evaluación Inicial de los alumnos en atención considerando los contextos (escolar, áulico y socio-familiar) e identificación de las barreras que obstaculizan su aprendizaje y participación
Planeación: Plan de Mejora/PAT, Programa de Apoyo a la Escuela, Plan de Apoyo al Aula o Agenda de Acompañamiento	Planeación: Intervención contemplada en la Ruta de Mejora de la Escuela y de la UDEEI. Organización de las acciones a través de una Agenda de Intervención
Asesoría y acompañamiento en la Implementación de estrategias específicas y diversificadas, recursos especializados y ajustes razonables	Atención especializada en contra turno a casos específicos.
Orientación a padres de familia	Desarrollo de: Estrategias específicas y diversificadas, métodos, técnicas, materiales especializados y ajustes razonables
Seguimiento y evaluación de los logros alcanzados en función de los apoyos implementados para la eliminación de las BAP	Orientación a padres de familia de la población objetivo
Sistematización en carpetas de escuela y de aulas priorizadas	Seguimiento y evaluación del logro educativo de la población objetivo: acceso, permanencia, aprendizaje, participación y egreso oportuno
	Sistematización individual de la atención educativa de la población objetivo

Fuente: SEP (2015:37).

Atendiendo a la información incluida en la tabla anterior, el presente capítulo se desarrollará en el contexto de la UDEEI, utilizando la nomenclatura USAER/UDEI.

### **3.2. Fundamentos de USAER/UDEEI**

Sin duda, el compromiso de un organismo de apoyo psicopedagógico como USAER, debe contar con fundamentos concretos a través de los cuales se pueda brindar un proceso de atención educativo con calidad e impactar significativamente en la mejora de los resultados de aprendizaje, con énfasis en los alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad, así como en aquellos que despliegan capacidades y aptitudes sobresalientes y a quienes presentan dificultades para “acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación de la Educación Básica.” (SEP, 2011c:27).

De acuerdo con lo anterior, se consideraron en primera instancia, tres importantes enfoques a través de los cuales se definen las estrategias de USAER/EDEEI en la actualidad: el Modelo Social de la Discapacidad, el Paradigma Ecológico y la Escuela como Totalidad.

#### **3.2.1. Modelo Social de la Discapacidad**

Este modelo representa una elaboración teórica consecuente de las luchas por la vida independiente, ciudadanía y derechos civiles de las personas con algún tipo de discapacidad, todo ello a partir del planteamiento de que las restricciones impuestas a este sector poblacional no son de una consecuencia directa de su deficiencia, sino producto del ambiente social que no los tiene en cuenta (*Cfr.* (Finkelstein, 1980; Oliver, 1990; y Longmore, 1987).

[...] La preocupación esencial de esta perspectiva es que la dependencia no emerge de la incapacidad intrínseca sino preferentemente del modo en que las necesidades de las personas son satisfechas. La mirada de los profesionales no debe estar puesta en los servicios sin cuestionar su ideología, o en las luchas de poder interprofesionales, con la mixtificación del papel que se desempeña como expertos, sino en aspectos de justicia social. En todo caso, los profesionales son quienes deben ser dependientes de las personas con discapacidad y no al revés (Davis, 1995, citado en Láñez, 2009:69).

El enfoque en este caso es orientado, hacia la población con discapacidad como eje de un modelo eminentemente social, a través del cual, el sistema de servicios encargado de atender sus necesidades fundamenta su misión en una estructura basada en la justicia y la equidad.

Bajo esta perspectiva, el modelo se concentra en los derechos humanos de las personas con discapacidad, redefiniéndolos, dotándolos de contenido materia, haciéndolos vinculantes, visibles y exigibles, regulando mecanismos eficientes de protección de tutela que garanticen su atención. El objetivo en este caso, es generar un cambio de paradigma en la posición de los “ciudadanos invisibles” que enfrentan enormes barreras de integración social, hacia “ciudadanos iguales y participativos” que reciban una atención inclusiva.

Los cambios suscitados en el contexto de la atención a las personas con discapacidad:

[...] han supuesto una transformación en el propio modelo en que se estructura la forma de percibir y tratar a las personas con discapacidad en nuestras sociedades, pasándose de lo que se conoce como modelo rehabilitador al actual modelo social, que significa entender la cuestión de la discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos (Campoy, 2004:10)

Aplicando los principios del Modelo Social de la Discapacidad a la educación inclusiva, se promueve la adaptación curricular en función de su ritmo y estilo de aprendizaje, sin que ello suponga exclusión del grupo.

[...] Consecuentemente, se avanza en el concepto de evaluación del rendimiento en el sentido de no utilizar como criterio un grupo normativo, sino en función de los progresos individuales del propio alumno o alumna. Asimismo, se especifican los apoyos y servicios necesarios que garanticen el progreso de los alumnos con algún tipo de diversidad funcional. En definitiva, lo que se pretende desde esta nueva concepción, es que en los casos en que se presente una diversidad funcional, ésta deba ser abordada por el profesor ordinario desde el propio currículum, realizando adaptaciones a las condiciones de aprendizaje, de manera que se facilite el proceso de desarrollo del alumno. (Albericio, 1991:13).

Para lograr lo anterior es importante primeramente, formar docentes acordes a las necesidades de la educación inclusiva, de tal forma que conozcan las condiciones de los menores, las necesidades de aprendizaje de cada alumno, a su vez proporcionar los medios y los recursos de apoyo como es el caso de USAER/UDEEI, integrar a otros agentes del proceso educativo, como padres de familia, tutores y organismos no gubernamentales y generar un compromiso moral para integrar a la población escolar con barreras de aprendizaje y participación a la educación regular.

### **3.2.2. Paradigma ecológico**

Un segundo enfoque sobre el que se sustenta la estructura operativa de la USAER/UDEEI, es el denominado paradigma ecológico como parte del proceso de desarrollo de la educación inclusiva.

Para tener una mejor comprensión del concepto de paradigma ecológico, es necesario partir del análisis de sus dos principales componentes: el paradigma y la ecología. En el primer caso, Kuhn (1962, citado en Zabala y García, 2009:234), define al paradigma como “un entramado de relaciones conceptuales, teóricas, instrumentales y metodológicas usadas por una comunidad científica. Es un modelo de acumulación de conocimientos utilizado por la ciencia durante una época histórica determinada.”

A partir del planteamiento científico de un paradigma aplicado para la comunidad que se dedica a la ciencia, se deriva un enfoque social del concepto, en el que se incluye “un conjunto de hábitos científicos que pueden ser intelectuales, verbales, de conducta y tecnológicos que conducen a la resolución exitosa de problemas, por parte de los miembros de una comunidad científica.” (Giusti, 2000:410).

De esta forma, el uso del término paradigma se va a adaptando a la dinámica social e integrándose a los modelos teóricos de las ciencias sociales, como son, entre otras, la psicología, la sociología, la educación, la pedagogía, entre otras.

En lo que respecta al término ecología, puede decirse que independientemente de que su origen proviene de las ciencias biológicas, su análisis se ha orientado también a las ciencias sociales en relación a los vínculos que tiene el ser humano con su entorno. De esta forma, la ecología puede definirse como: “La totalidad de las ciencias de las relaciones del organismo con el medio, que comprenden en el sentido amplio, todas las condiciones de existencia”. (Haeckel, citado en Guerrero, *et al.*, 2007:41).

Tanto la interdependencia como la interacción entre el organismo y el ambiente, representan factores que la ecología incorpora al paradigma ecológico.

Con base en lo anterior, Capra (2000), determinó las bases del paradigma ecológico, un modelo para comprender la ecología y la sustentabilidad, bajo el enfoque vivencial, participativo y multidisciplinario.

[...] El término paradigma ecológico representa una nueva posibilidad de análisis significativo en los contextos naturales en los que el fenómeno surge y se desarrolla. Esta aportación, referida al ámbito didáctico, pretende en alguna medida justificar la necesidad del nuevo paradigma desde una perspectiva conceptual y metodológica. O lo que es lo mismo, definirlo en su reconocimiento y utilidad, teórica y prácticamente. (Caride y Trillo, 1983:337).

Por lo tanto, a través de este enfoque, se promueve una educación promotora de actitudes y aptitudes individuales y colectivas y un nuevo tipo de desarrollo sustentado en el bienestar humano, el equilibrio ecológico y el desarrollo sostenible, a fin de poder propiciar “una nueva comprensión científica de la vida en todos los niveles de los sistemas vivientes: organismos, sistemas sociales y ecosistemas”. (Capra, 2000:25).

### **3.2.3. Escuela como totalidad**

Como resultado del proceso de socialización que se ha experimentado en las nuevas generaciones, el papel de la escuela ha sido abordado como una organización integral en la que convergen diversos elementos de desarrollo de una gestión escolar efectiva.



[... ] La escuela como totalidad implica la reflexión crítica del sentido social y cultural de la escuela, de sus fines reales, en la posibilidad de revitalizar su sentido en los tiempos y contextos actuales de la sociedad del conocimiento, en la oportunidad histórica de afirmar su presencia y relevancia pública, así como de fortalecerla en su vínculo con las familias y la comunidad. (SEP, 2013:26).

El objetivo de la Escuela como totalidad, distingue el enorme valor social y cultural que tiene la escuela en el desarrollo del país, desde el ámbito comunitario, estatal, regional y nacional, facilitando los elementos para formar ciudadanos participativos y críticos que valoren a sus semejantes independientemente de su raza, condición física, nivel socioeconómico, raza, religión, etcétera, además de integrar a estudiantes con barreras de aprendizaje y participación a la educación en general, integrando a otros agentes al proceso educativo, como son: directivos, padres de familia, tutores, organismos de apoyo psicopedagógico como USAER/EDEEI y al Consejo Escolar de Participación Social.

### **3.3. Concepto y estructura de USAER/UDEEI**

Atendiendo los puntos relativos a la situación relativa a la educación inclusiva como el eje de la operación de la USAER/UDEEI, en el presente punto se llevará a cabo un breve análisis sobre la estructura y el proceso de atención de este órgano de apoyo, así como del papel de los maestros especializados adscritos al mismo, como especialistas en la atención a la población escolar con mayor riesgo de inclusión en la educación básica del país.

Con base en lo anterior, la USAER/UDEEI puede conceptualizarse como:

[...] un servicio de la Educación Básica en el Distrito Federal, que contribuye con las escuelas a garantizar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas, ejerzan su derecho a una educación de calidad. Es un servicio educativo que cuenta con una serie de recursos teóricos, metodológicos y didácticos especializados que le permiten sumarse corresponsablemente con las escuelas para aumentar su capacidad de brindar una respuesta educativa pertinente a la diversidad de condiciones y características del alumnado. (SEP, 2015:11).

Del concepto anterior pueden destacarse en primera instancia la labor del organismo en el ejercicio del derecho a una educación de calidad en la población de las instituciones educativas del país, independientemente de sus diferentes condiciones y características, en este caso, físicas y psicológicas.

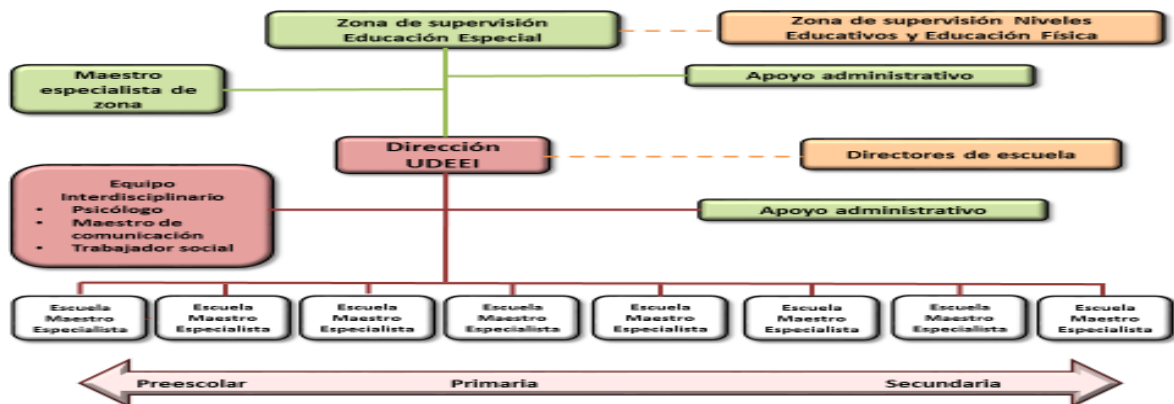
En un segundo plano, se hace mención a los recursos especializados que se utilizan en la operación de USAER/UDEEI, específicamente en la atención o respuesta educativa adecuada a la población que así lo requiere.

Dentro de dichos recursos especializados, el más importante es el maestro de apoyo (actualmente, maestro especialista) quien juega un papel medular como vínculo entre los diversos agentes involucrados en el proceso de brindar una educación de calidad sustentada en la inclusión.

Del otro lado del proceso, se ubica lo que para USAER/UDEEI se identifica como alumnado en situación educativa de mayor riesgo de ser excluida de o en la escuela y entre los que se destacan aquellos alumnos que presentan barreras de aprendizaje y participación debidas entre otros factores, a cuestiones de deficiencias en su salud física y mental y en su condición orgánica y sensorial.

Los recursos humanos responsables de la operación eficiente de la USAER/UDEEI, en las instituciones educativas regulares de nivel básico, se integran a una estructura orgánica formal que se ilustra en la figura 3.3.

**Fig. 3.3. Estructura administrativa USAER/UDEEI**



Fuente: SEP (2015:17).

La USAER/UDEEI depende de una Zona de Supervisión de Educación Especial; la cual, está conformada por dos o tres maestros especialistas de zona.

[...] Bajo el liderazgo del supervisor(a), estos profesionales, que pueden ser especialistas en discapacidad intelectual, sensorial o motora, trabajan para el fortalecimiento continuo de las Unidades, en función de las necesidades técnico-pedagógicas detectadas para la mejora del servicio que brindan y el logro de los resultados educativos del alumnado en situación educativa de mayor riesgo en las escuelas de incidencia. Estos profesionales suman esfuerzos con los maestros especialistas de la UDEEI para la atención de la población identificada. (SEP, 2015:16).

La labor del Director de la USAER/UDEEI es la de establecer los vínculos operativos y administrativos con los diversos órganos con los que se mantiene algún tipo de coordinación como son autoridades competentes y directores de escuelas, principalmente. Es responsable del correcto funcionamiento de este órgano de apoyo en el equipo interdisciplinario integrado al mismo: un especialista en psicología, otro en comunicación y lenguaje y otro en trabajo social, cuya función específica es la de analizar la información a fin de poder definir la intervención en los contextos educativos y fomentar el aprendizaje y la participación de la población escolar con problemas en el ámbito escolar.

Por último, se destaca la labor de cuatro o cinco maestros especialistas adscritos a USAER/UDEEI, los cuales llevan a cabo las siguientes funciones:

1. [...] Participar en el acompañamiento a profesores de educación básica pública regular, para impulsar el logro académico e inclusión de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
2. Acompañar al docente de escuela regular en la identificación de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
3. Integrar una relación avalada por el director de la Escuela y las autoridades de Educación Especial de los docentes que dentro de sus grupos atiendan a alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, para que reciban la orientación, asesoría y/o acompañamiento necesario.
4. Aplicar una evaluación inicial a los alumnos para detectar las barreras para el aprendizaje y la participación.
5. Realizar ajustes curriculares razonables, la planeación didáctica, la selección de la metodología, proponer las estrategias y procesos de evaluación para atender a los alumnos.

6. Proporcionar apoyos metodológicos a los profesores de la escuela regular sobre las técnicas específicas y estrategias didácticas diferenciadas para la atención educativa de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
7. Proponer materiales educativos y diversificados según el nivel educativo donde se desempeña el maestro de la escuela regular y acorde con las características de los alumnos.
8. Ofrecer acompañamiento a los docentes y alumnos de la escuela regular durante el ciclo escolar.
9. Proporcionar asesoría e información a los padres de familia o tutores con respecto a las dificultades y a los avances de sus hijos para su apoyo en el hogar.
10. Interactuar conjunta y periódicamente con el docente y los padres de familia o tutores.
11. Desarrollar estrategias para promover la inclusión social de los alumnos.
12. Evaluar cualitativa y permanentemente al alumno para confirmar o reorientar las estrategias didácticas.
13. Realizar la evaluación final para identificar los avances de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en términos de logro educativo.
14. Integrar un informe pormenorizado de su intervención en el proceso de inclusión. (Comisión Nacional SEP.SNTE de Carrera Magisterial, 2011:2-3.

A través de una eficiente coordinación de sus integrantes, la USAER/UDEEI puede establecer sólidos vínculos con otros órganos especializados como: las autoridades del sector público responsables de la educación especial; la asociación de padres de familia; el Consejo Escolar de Participación Social y otros organismos especializados como son Organizaciones no Gubernamentales (ONG's) relacionadas con la educación especial en general o con algún tipo de discapacidad en específico.

#### **3.4. Proceso de atención de USAER/UDEEI**

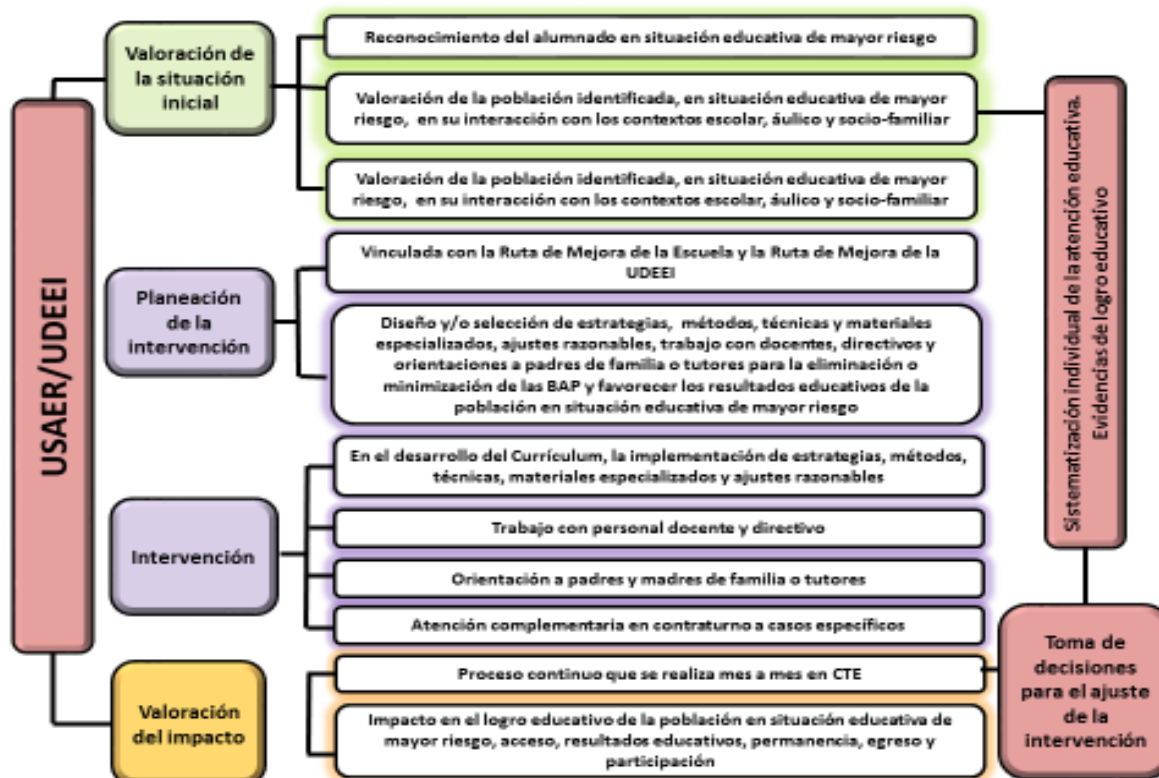
Como se mencionó en puntos anteriores, el MASEE 2011 definió en su momento, la misión y los objetivos de USAER a partir de una intervención basada en aspectos tales como: la educación inclusiva, la articulación de la educación básica (Acuerdo 592), el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), orientados a lograr una educación inclusiva de calidad, acorde a los planteamientos de las autoridades competentes en la materia tanto a nivel nacional como internacional.

Con base en lo anterior, en la operación de USAER/UDEEI, se distinguen cuatro grandes momentos de trabajo que no necesariamente siguen un orden jerarquizado, pero sí una organización didáctica: 1) Valoración de la Situación Inicial, 2) Planeación de la Intervención, 3) Intervención y 4) Valoración del Impacto.

[...] En el proceso, la sistematización individual de la atención educativa que ofrece la UDEEI, es un aspecto fundamental para dar cuenta del impacto en el logro educativo de la población en situación educativa de mayor riesgo, y se ve reflejada en la Carpeta Única de la Trayectoria Escolar del Alumno(a). (SEP, 2015:17).

La figura 3.4, ilustra las características de los cuatro momentos antes mencionados.

**Fig. 3.4. USAER/UDEEI. Esquema global del proceso de atención**



Fuente: SEP (2015:18).

Con base en lo anterior, en los demás puntos del presente capítulo se comentarán los cuatro momentos del proceso de atención de USAER/UDEEI, de acuerdo al proceso de reingeniería que se llevó a cabo en este órgano de apoyo psicopedagógico integrado a la educación regular.

#### **3.4.1. Valoración.**

La valoración de la situación educativa se lleva a cabo a través de la propia intervención del docente en el aula. Entre estos instrumentos se encuentran: la observación entrevistas a la docente o al docente de grupo, revisión y análisis de sus ejercicios evaluaciones, listas de cotejo entre otros.

Con las entrevistas a las o los docentes se obtiene el nivel curricular de los menores los cuales son importantes para la realización de las adecuaciones curriculares o conforme la UDEEI la flexibilidad curricular, estas tiene la intención de impactar en la planeación docente y en las actividades de los alumnos para que aprenda de acuerdo a su ritmo y estilo.

Otros datos importantes se obtienen por medio de las entrevistas o cuestionarios a padres y en su caso los resultados médicos que indican el tipo de discapacidad del menor, además de los datos del recorrido educativo realizado por el alumno y la información sobre su salud, las instituciones a las que asiste y el periodo en el que se presenta.

Dependiendo de la discapacidad se realizan incluso entrevistas a las autoridades de la escuela para determinar los apoyos otorgados al menor o que pueden irse desarrollando durante su asistencia a la escuela.

La Valoración que se lleva a cabo en este primer momento, debe ser en forma individual y diferenciada para cada alumno, considerando su situación educativa y condiciones específicas relacionadas con la inclusión, lo cual implica el trabajo coordinado de todos y cada uno de los especialistas que trabajan en la Unidad.

[...] A partir de la situación educativa del alumno o alumna, los profesionales de la UDEEI, analizan qué es lo que en cada uno de los contextos, obstaculiza el acceso a

una educación de calidad, análisis que permite, identificar las barreras para el aprendizaje y la participación y definir las necesidades de intervención. (SEP, 2015:24).

La información recabada en este primer momento operativo, determina las bases sobre las cuales puede llevarse a cabo una planeación de la intervención que se va a aplicar según sea el caso.

### **3.4.2. Planeación de la intervención**

Como intervención se entiende a una modalidad de “práctica psicológica que favorece cambios en el consultante a partir de una estrategia que se va construyendo en el tiempo acotado”. (Muniz, 2002:18).

En la intervención, según puede observarse en el concepto antes planteado, se determina una estrategia o curso de acción en el que se fundamentan los aspectos relativos a la consecución de un objetivo y que implica la planeación de los recursos para alcanzarlo.

Partiendo de los dos conceptos anteriores, puede hacerse referencia a una intervención educativa, la cual se define como:

[...] Un conjunto de acciones de planificación (fase preactiva), de actualización en clase (fase interactiva) y de evaluación de la actualización (fase postactiva). Ella es praxis que integra acción, práctica y reflexión crítica; es relación entre dimensiones didácticas (relación con saberes/saber), dimensiones psicopedagógicas (relación con los alumnos/alumno) y dimensiones organizacionales (la gestión de la clase en tanto que relación con el espacio clase, en tiempos y medios organizacionales puestos en marcha), todo esto anclado en una relación con lo social como espacio temporal determinado. (Spallanzani, *et al.*, 2001: 30)

Concentrándose en la dimensión psicopedagógica de la intervención educativa, la labor de USER/UDEII en su segundo momento operativo, consistirá en organizar las acciones sobre las que se lleve a cabo la intervención de USAER/UDEEI en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, todo ello con el fin de favorecer el aprendizaje y la participación del alumnado en situación educativa de mayor riesgo, lo cual requiere de la instrumentación de dos importantes recursos:

- a) *El plan de intervención.* En esta herramienta administrativa, se determinan los aspectos primordiales sobre los que se van a operar los cursos de acción de la intervención, los cuales incluyen: 1) la definición de las necesidades de intervención; 2) la formulación de los objetivos que se pretenden alcanzar; 3) las líneas de acción que se van a emprender y 4) el análisis en el logro de los objetivos planteados con lo cual podrá llevarse a cabo una evaluación objetiva que permita una retroalimentación precisa.
- b) *La agenda de intervención.* Esta herramienta cumple dos funciones básicas: por una parte, permite llevar un control de las actividades que lleva a cabo la unidad y determinar lo que se llevará a cabo en un futuro específico.

Habiendo llevado a cabo la planeación de la intervención, se determina la plataforma para aplicarla, lo que representa el tercer momento operativo de USAER/UDEEI.

### **3.4.3. Intervención**

En este momento de atención, USAER/UDEEI define su Plan de Intervención que inicia con la movilización de aquellos recursos que ya existen en el aula y la escuela y cada integrante del equipo interdisciplinario desarrollará su intervención a partir de la especificidad de su especialidad, con el fin de promover mejores ambientes y situaciones de aprendizaje.

En la ejecución de la intervención, USAER/UDEEI:

- [...] Sustenta la intervención en la Valoración de la Situación Inicial de los alumnos y alumnas en situación educativa de mayor riesgo.
- Prioriza la atención en el contexto áulico, sin descuidar la intervención en el contexto escolar y socio-familiar.
- Prioriza las aulas en las que se encuentran los alumnos(as) identificados(as) por la USAER/UDEEI.
- Privilegia el acompañamiento en el desarrollo de los Programas Educativos.
- Considera la especificidad de cada nivel educativo.
- Realiza la intervención mediante un trabajo coordinado y articulado de la Unidad y las figuras técnicas de la Zona de Supervisión; así como con otras instancias de



Educación Especial (Clínica de la Conducta, Clínica de Ortolalia, Aula Hospitalaria, entre otras). (SEP, 2015:31)

El planteamiento de la intervención contempla el ámbito áulico, escolar y el contexto socio-familiar del educando con necesidades educativas especiales, aspecto que se considerará para el desarrollo del siguiente capítulo.

#### **3.4.4. Valoración del impacto**

La valoración o evaluación de los resultados obtenidos en la ejecución de la intervención permite determinar el nivel del alcance de los objetivos y con base en ello, retroalimentar el proceso y replantearlos de manera mucho más precisa. Así, la valoración del impacto permite:

- [...] Reconocer el progreso en el aprendizaje y participación de la población en situación educativa de mayor riesgo.
- Reconocer el avance en la eliminación y/o minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta la población en atención, en relación al establecimiento de políticas, prácticas y culturas inclusivas en la escuela.
- Dialogar con los y las docentes de los grupos en los que se encuentran los alumnos en atención para la toma de acuerdos y el desarrollo del trabajo en el aula.
- Tomar decisiones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes.
- Ajustar el Plan y la Agenda de Intervención.
- Valorar la pertinencia y alcances logrados con las estrategias y acciones implementadas por los integrantes del equipo interdisciplinario. (SEP, 2015:33).

La información recabada en este momento operativo permite establecer los canales de coordinación adecuados entre USAER/UDEEI y otros agentes educativos como directivos, docentes, compañeros de clase y padres de familia o tutores, debiendo además contar con los datos necesarios para la elaboración de la Carpeta Única de la Trayectoria Escolar del Alumno(a), que consiste fundamentalmente en:

[...] la herramienta de sistematización de la trayectoria escolar del alumno(a), que por encontrarse en una situación educativa de mayor riesgo, es sujeto de una intervención especializada por parte de la UDEEI. En ella, se da cuenta de las barreras que obstaculizan su aprendizaje y participación, la implementación de la intervención

especializada y su impacto en el ejercicio de su derecho a una educación de calidad.  
(SEP, 2015:34)

El desarrollo y seguimiento de los cuatro momentos de la operación de la Unidad anteriormente descritos permite a los especialistas adscritos a la misma, desarrollar un esquema de trabajo con metas bien definidas para cada estudiante que presente barreras de aprendizaje y participación o en situación educativa de mayor riesgo y servirá de sustento para el desarrollo del siguiente capítulo.

## **Capítulo 4. Intervención psicopedagógica en niños con discapacidad visual**

### **4.1. Fundamentos y líneas de acción**

En capítulos anteriores, se destacaron las características de la discapacidad visual y la forma en la que impacta en las necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación y actualmente, en lo que se ha definido como situación educativa de mayor riesgo. Asimismo, se comentaron los aspectos básicos de la educación inclusiva, las políticas gubernamentales sobre educación especial y educación para todos y de la USAER/UDEEI como un organismo integrado a la educación regular cuyo objetivo es atender los casos particulares de las instituciones a través del trabajo coordinado de los especialistas que la conforman.

Por lo tanto, en el presente capítulo, se retomarán algunos de los sustentos teóricos abordados con anterioridad, relacionándolos con los cuatro momentos operativos de USAER/UDEEI aplicados en una intervención psicopedagógica en atención a las barreras de aprendizaje y participación en alumnos y alumnas que presenten determinados niveles de discapacidad visual y que pueden integrarse a la educación regular.

Por lo tanto, se considerarán en primera instancia las acciones que lleva a cabo el docente para determinar la necesidad de atención de parte de especialistas en visión, de alumnos(as) que manifiestan algún tipo de discapacidad visual y que se comentaron en el capítulo 2.

Con base en lo anterior, pueden establecerse los fundamentos de la intervención psicopedagógica en USAER/UDEEI el caso de alumnas(os) con determinados niveles de discapacidad visual, partiendo de la implementación de estrategias específicas que se fortalecen a partir de cuatro líneas de acción:

1. La Capacitación de docentes de Educación Especial sobre estrategias metodológicas que permitan eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y las alumnas con discapacidad visual (ciegos o con baja visión) en el marco del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER, MASEE 2011.

2. El desarrollo de orientaciones técnico pedagógicas para los docentes de USAER/UDEEI sobre estrategias didácticas orientadas al acceso del currículo, que favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos y alumnas con discapacidad visual, para el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso.
3. La orientación a los padres y madres de familia para favorecer la inclusión escolar y social de sus hijos e hijas.
4. La elaboración de materiales metodológicos y didácticos dirigidos a docentes, alumnado, padres y madres de familia, que coadyuven a la inclusión escolar de los alumnos y alumnas con discapacidad visual. (SEP, 2012b:29-30).

El planteamiento de las estrategias de atención a la integración educativa de niños y niñas con discapacidad visual acordes a los planteamientos antes mencionados, se sustentarán en tres aspectos fundamentales: la formación continua de docentes, la capacitación específica en temas relacionados con la atención a la discapacidad visual en el ámbito escolar y la asesoría, orientación y acompañamiento técnico pedagógico a docentes de educación especial.

La Dirección de Educación Especial (DEE) como organismo especializado dentro de la SEP, en su Programa General de Trabajo 2008-2012, contempla en su Objetivo Estratégico 3:

[...] Promover la formación permanente de los docentes, directivos, asesores técnicos y apoyos administrativos como un elemento de mejora para la atención educativa que se brinda en los servicios de educación especial. La realización de dicha capacitación, para la cual se ha estructurado una Agenda que contempla acciones de capacitación para Asesores Técnicos y Docentes de CAM y de USAER a través de Cursos, Seminarios y Talleres con temáticas como: “Accesibilidad. Capacitación de Braille Integral”, “Modelo de Educación Bilingüe”, “Estrategia de Atención Educativa a alumnos y alumnas con Discapacidad Visual”, “Sistema Braille”, entre otros. (SEP, 2012b:30).

El objetivo principal de la formación continua de docentes en educación especial, tiene por objeto que éstos reflexionen en torno a su metodología de enseñanza e integren diversas estrategias específicas para la atención educativa a estudiantes que presentes distintos niveles de discapacidad visual y con base en ello, generar ambientes de inclusión, aprendizaje y participación tanto en el aula como en la escuela en general.

En cuanto a la capacitación específica, a través de la unidad pueden desarrollarse cursos dirigidos a docentes, padres de familia y tutores en los que se desarrollen las competencias necesarias para el manejo de recursos y herramientas especializadas en la educación de niños y niñas con discapacidad visual, como es el caso del sistema Braille o el Ábaco Cranmer, así como el desarrollo de capacidades motrices de orientación y movilidad, con el fin de que puedan integrarse a la dinámica de aprendizaje tanto en el aula como en las instalaciones del plantel. Cabe destacar que estas estrategias específicas se comentarán con mayor amplitud en puntos subsecuentes.

Finamente, en el caso de la función de asesoría, orientación y acompañamiento técnico a cargo de USAER/UDEEI, se destaca el papel de la coordinación entre los especialistas adscritos a ella con los distintos agentes educativos que participan en el proceso enseñanza aprendizaje, en especial con el personal docente como directamente responsable del desarrollo de este tipo de estudiantes en el contexto áulico.

Como tal, la asesoría en el ámbito operativo de USAER/UDEEI, consiste un proceso sostenido de ayuda consentida mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales. Esta estrategia demanda al docente de la unidad “competencias teóricas y prácticas en torno a lo cultural-educativo, lo curricular-pedagógico-organizacional, así como un conocimiento de lo jurídico-normativo para su aplicación en los diferentes contextos.” (SEP, 2011:75).

El acompañamiento docente hace referencia a una construcción compartida entre los sujetos ya sean acompañantes o acompañados, quienes experimentan mejoras importantes en el ejercicio de su profesión y en la comprensión de sus responsabilidades sociales.

[...] Es un proceso flexible y direccionado por la realidad personal, por el contexto más inmediato y global en que las personas intervienen. Por ello, su sentido humano y transformador implica nuevos esquemas y nuevas lógicas en... las experiencias educativas que se propician y priorizan; en las estrategias utilizadas y en las políticas que orientan los diferentes cursos de acción. (García, 2005:149).

La idea fundamental del acompañamiento tiene que ver con el “estar ahí”, junto con diversos sujetos, en este caso, los agentes que participan en el proceso educativo (directivos, docentes, padres de familia, alumnos y alumnas), así como a los diferentes procesos que entran en juego (gestión, enseñanza aprendizaje, planeación educativa, evaluación), con lo que se podrá contar con la capacidad para “reconocer normas, valores, marcos de referencia, preocupaciones, aspiraciones, resistencias, mitos, rutinas, innovaciones y contradicciones, que configuran prácticas, políticas y una cultura particular en la escuela, en las aulas y con las familias.” (SEP, 2011c:75).

Finalmente, en lo referente a la orientación como función de la USAER/UDEEI, es importante considerar dos situaciones concretas: por una parte, la problemática observada en alumnos o alumnas con discapacidad visual, lo que como se mencionó en el capítulo anterior, será determinante para la planeación y ejecución de la intervención. Asimismo, la orientación que lleva a cabo la Unidad, involucrará a los especialistas específicos adscritos a la misma, los cuales establecerán los canales de coordinación concretos a fin de poder atender las necesidades educativas especiales de los educandos afectados y con base en ello, promover una educación inclusiva efectiva.

[...] La orientación sólo es posible cuando es el producto de decisiones razonadas de manera colegiada y cuando se definen las líneas de acción a llevar a cabo en la escuela y en el aula bajo un clima de igualdad y de colaboración. También permite establecer de manera negociada acuerdos con relación a los propósitos de la asesoría y el acompañamiento, a los tiempos y a la metodología de trabajo a definirse y, al papel de los profesionales, tanto los de apoyo como los de la escuela regular. Estos aspectos contribuyen a mantener la credibilidad y fortalecer la confianza recíproca. (SEP, 2011c:75).

Habiendo identificado las tareas de formación continua, capacitación específica, asesoría, acompañamiento y orientación de la USAER/UDEEI, es importante considerar la estructura de la intervención que se va a llevar a cabo en la atención a las barreras de aprendizaje y aprendizaje en alumnos y alumnas con

discapacidad visual, concretamente en el apoyo a docentes en la capacitación específica, lo cual se analizará en puntos subsecuentes.

#### **4.2. Capacitación específica en el manejo del Sistema Braille**

La capacitación a docentes para el conocimiento y uso del Sistema Braille pretende familiarizarlos con esta herramienta de comunicación para personas con discapacidad visual, y a la vez, desarrollen competencias relacionada con su metodología y de esta forma, la apliquen en la enseñanza de su lectura y su escritura. Asimismo, a partir del dominio del Sistema Braille pueden desarrollarse otras áreas como el esquema corporal, la motricidad fina, la ubicación espacial, la lateralidad, y la senso-percepción.

Por lo tanto, es necesario que el maestro tenga una capacidad didáctica suficiente para programar, aplicar y adaptar los ejercicios a realizar, así como competencia para evaluar y desarrollar los aspectos previos necesarios para el aprendizaje como los antes mencionados.

[...] Por otra parte, es necesario que conozca en profundidad el Sistema Braille y que tenga amplia información sobre su material de lectura y escritura y sobre material pedagógico disponible (cartillas y métodos, fichas, textos de lectura, material de aprendizaje básico). Por último, es fundamental disponer de información sobre el material y dispositivos tiflotécnicos: de lectura (línea Braille) y de escritura (regletas y pautas, máquinas de escribir, braille hablado, impresoras braille, etcétera). (Martínez-Liévana y Polo, 2004:23).

El papel de USAER/UDEEI en la capacitación específica a docentes se orienta a lograr que los alumnos ciegos o con baja visión desarrollen las competencias de este campo de formación, se desarrolla en torno al planteamiento e ejecución de una serie de estrategias específicas y de materiales didácticos como son la regleta, el punzón, la máquina Perkins y el programa Jaws parlante para PC, entre otros, que favorecen el proceso de adquisición del Sistema Braille, ello dependiendo de las condiciones económicas y del entorno social en el que se ubique el plantel, en su defecto, como se verá más adelante, pueden utilizarse otros recursos de menor costo.

Como se mencionó anteriormente, para complementar el proceso de aprendizaje del sistema Braille, y lograr desarrollar las competencias de lectura y escritura en el mismo, deben considerarse algunas condiciones psicomotrices tales como:

- a) *El esquema corporal*. El término hace referencia a la adaptación automática del sistema músculo-esquelético en la postura que adopta el individuo para moverse sin caerse y para mover objetos sin dificultad. El esquema corporal recoge la problemática en torno a cuestiones básicas del cuerpo, “su desarrollo y su déficit partiendo de las supuestas implicaciones somatognósicas y de las relaciones entre el conocimiento y la utilización de propio cuerpo y el desarrollo evolutivo del niño en sus aspectos conductual, intelectual y afectivo.” (Sangorrín, 1977:98).
- b) *Lateralidad*. Es la predominancia de uno de los dos lados de los hemisferios cerebrales, lo que provoca que cada persona utilice con mayor destreza uno de los dos miembros simétricos. “Así, quienes emplean de modo preferente la mano derecha, tendrán por hemisferio dominante el izquierdo en lo que se refiere a las actividades motóricas manuales y viceversa.” (Pérez, 2004:20).
- c) *Ubicación espacial*. La noción del espacio proviene del principio de la actividad sensorio motriz, que en la representación espacial del niño incluye aspectos como las relaciones topológicas elementales que tienen en cuenta “el espacio dentro de un objeto o figura particular, y comprenden relaciones de proximidad, separación, orden, cerramiento y continuidad, el espacio proyectivo y el pasaje del espacio proyectivo al espacio euclidiano” (Cfr. Piaget, 2001:156).

En el plano educativo, la enseñanza de la lecto-escritura Braille se ubica en el enfoque del Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica en el campo de formación de Lenguaje y Comunicación en el que se promueve el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, poniendo énfasis en las prácticas sociales del lenguaje, enfoque que fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas tales como hablar, escuchar e interactuar



mediante la comprensión, la interpretación y producción de diversos tipos de textos vinculados con la vida diaria.

[...] La planeación e implementación de las actividades deben necesariamente considerar los conocimientos con los que cuentan los alumnos y las alumnas ciegos, de manera que sea posible definir experiencias de aprendizaje que permitan desarrollar, impulsar y potenciar sus habilidades. Es importante tener presente que todas las actividades que se realicen con el alumno ciego o la alumna ciega, deberán acompañarse de una descripción verbal lo más detallada posible, ya que ésta se constituye en un medio para ampliar la información que reciben del medio y para facilitar la manipulación del material y la subsecuente representación mental que hagan de cada acto realizado. (SEP, 2012b:33)

Bajo esta perspectiva en la capacitación específica a docentes en el manejo de estrategias de lecto-escritura Braille, deben tomarse en cuenta las siguientes habilidades: ejercicios de sensopercepción, consolidación del esquema corporal y el signo generador y el uso de la regleta y el punzón, los cuales se comentarán a continuación.

#### **4.2.1. Ejercicios de sensopercepción**

El abordaje multisensorial resulta particularmente útil para despertar la conciencia del niño respecto a la presencia de sensaciones, con lo que puede adquirir información a través de las partes de su cuerpo. Bajo esta condición, cualquier objeto tendrá sentido para los niños y niñas con baja visión o ciegos cuando pueda reconocerlo en cualquier situación y posición a través de cualquier modalidad sensorial de que disponga.

Para el desarrollo de la percepción visual, pueden considerarse los siguientes ejercicios:

- [...] *Direccionalidad* (laberintos, unión de esquemas punteados, dibujos punteados con trazos continuos).
- *Motilidad ocular*. El niño debe ser capaz de seguir un objeto que se desplaza, por ejemplo, lanzar y rebotar una pelota de goma en varias direcciones.
- *Percepción de formas*, por ejemplo, discriminar figura y fondo, letras de forma semejante y diferente o figuras semejantes.

- *Memoria visual.* Se pueden mostrar tres objetos durante unos segundos, retirarlos y pedir a los pequeños que los nombren. Se pueden utilizar láminas con dibujos. (Condemarín, 1985:332).

A través de estos ejercicios de estimulación, se permite que los niños y niñas con discapacidad visual recuperen una mayor cantidad de información de su entorno por medio del tacto. “Se propone iniciar con ejercicios vivenciales donde se realicen desplazamientos en trayectos cortos, siguiendo un camino con bordes trazados previamente en el piso para posteriormente ir acotando los trazos al plano de una hoja.” (SEP, 2012b:34).

Puede promoverse que estos ejercicios se lleven a cabo en casa buscando el apoyo de padres de familia y tutores.

#### **4.2.2. Consolidación del esquema corporal y el signo generador**

A diferencia de los niños normovisuales que formalizan y sistematizan su aprendizaje a partir de la consolidación del esquema corporal y la laterailidad, en el caso de niños y niñas con discapacidad visual, se trabaja la asociación de seis puntos de su cuerpo con los correspondientes al cuadratín de escritura Braille, asociado al denominado esquema del signo generador.

Cada cuadratín está formado con seis puntos ubicados en dos columnas de tres puntos cada una, lo que permite que el alumno o alumna, identifique la ubicación de cada punto (arriba, medio, abajo y derecha, izquierda) y los asocie con su esquema corporal. Así:

El punto 1, corresponde a su hombro derecho;

El punto 2, a su hombro izquierdo;

El punto 3, al lado derecho de la cadera;

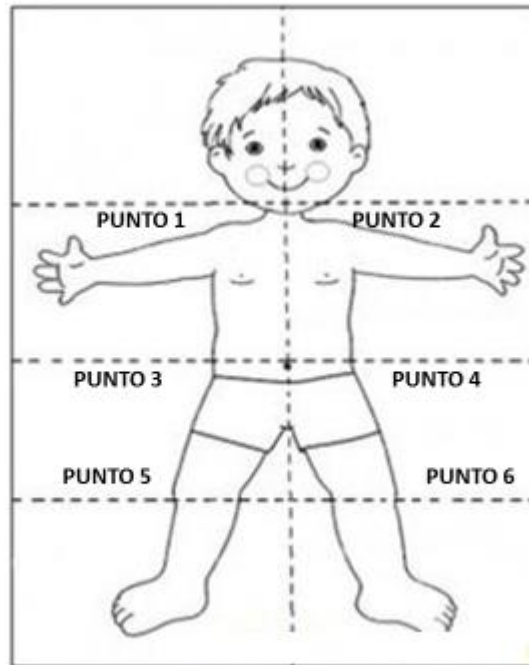
El punto 4, al lado izquierdo de la misma;

El punto 5, a la rodilla derecha y

El punto 6, a la rodilla izquierda.

La figura 4.1 ilustra la definición del esquema corporal para el aprendizaje para la lecto-escritura del sistema Braille.

**Fig. 4.1. Esquema corporal para alumnos (as) con discapacidad visual**



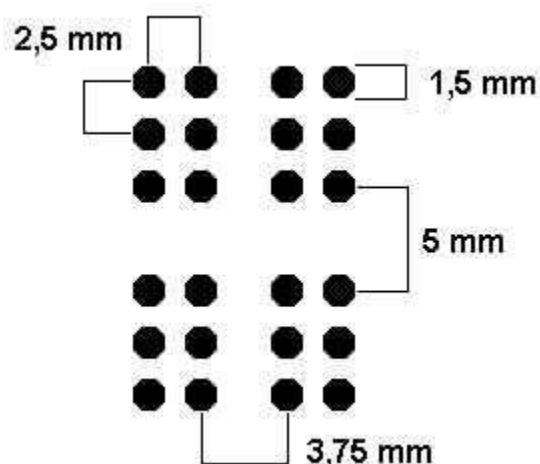
**Fuente:** Elaboración propia

A partir de la asociación de los puntos del esquema corporal con el cuadratín del sistema Braille, se irán desarrollando actividades en la que se va reduciendo gradualmente el tamaño del espacio en donde se representarán, primeramente en un cartón de huevo y finalmente, en el cuadratín. Complementariamente, se requiere que las o los alumnos(as) haya (n) consolidado el concepto de número para poder contar los puntos, realizar las combinaciones y representar las letras. (SEP, 2012b:35).

Cuando los alumnos(os) con discapacidad visual pueden identificar los seis puntos en su cuerpo, se inicia el trabajo con el signo generador, también conocido como célula o cuadratín, basado, como se mencionó anteriormente, en 6 puntos que se

distribuyen en distintas posiciones en un espacio rectangular de 2.5.X 5 mm, en el que a cada punto le corresponde un número (ver figura 4.2). “Con las distintas combinaciones posibles se ha creado el alfabeto, los signos ortográficos y los números en Braille.” (Fernández, 2004:271).

**Fig. 4.2. Signo generador sistema Braille**



**Fuente:** Fernández (2004:271)

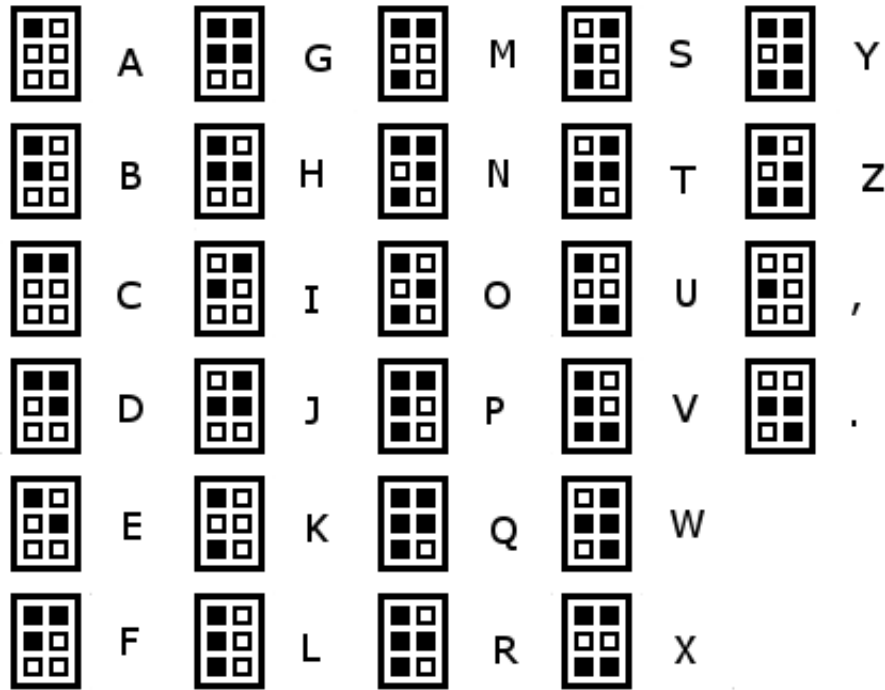
El dominio de signo generador, como se mencionó anteriormente, facilita la lecto-escritura del alfabeto y los signos y números en el sistema Braille, resaltando los puntos de dicho signos. Por ejemplo, el alfabeto Braille presenta la siguiente estructura (ver figura 4.3).

Con base en lo anterior, puede establecerse que la capacitación específica de docentes en lecto-escritura del sistema Braille, les proporciona las herramientas básicas para atender a estudiantes con discapacidad visual con el fin de integrarlos a la educación regular.

[...] Para la enseñanza del Sistema Braille, el alfabeto se divide en tres bloques o series con diez letras cada una. La primera de ellas contempla de la “a” a la “j”, la segunda, de la “k” a la “t” y la tercera de la “u” a la “z” (a la “ü” -letra u con diéresis-, a la “ñ” y a la “w” se les conoce como letras agregadas y no corresponden a ninguna serie). Una vez que los niños y niñas ciegos dominan la representación del abecedario, se comienza con los signos ortográficos y se deja para el final el trabajo con los números y con algunos signos matemáticos como los de suma, resta,

multiplicación y división (+, -, x y /) este último aspecto es conocido como Aritmografía. (SEP, 2012b:36).

**Fig. 4.3. Alfabeto Braille.**



**Fuente:** Código Braille unificado para la lengua castellana. Según acuerdo de Montevideo, junio de 1987.

La enseñanza del sistema Braille puede llevarse a cabo en forma manual o a través de máquinas especializadas. En este caso, en el siguiente punto, se comentarán los aspectos básicos de la escritura manual.

#### 4.2.3. Uso de la regleta y del punzón

Para la escritura manual del sistema Braille se utilizan regletas (también conocidas como pautas), punzones y papel.

[...] La regleta consta de una plancha rectangular metálica o de plástico, del tamaño de la hoja en que se va a escribir (cuartilla o folio), horizontalmente atravesada por surcos o perforada con agujeros agrupados de seis en seis que se corresponden con las celdillas Braille. Sobre su perímetro se superpone un marco o bastidor que se une en la parte superior mediante una bisagra.

Perpendicularmente, y a lo largo de los lados laterales, se desliza una rejilla, lámina metálica o de plástico que contiene dos o tres líneas de cajetines, en cada uno de los cuales se escribe un signo braille. En otro tipo de pautas, la rejilla se incorpora al marco formando una pieza con él, de forma que recubre toda la superficie con líneas de cajetines Braille. (Abad, 2007:s/p).

El punzón está compuesto por un mango que puede ser de madera, metal o plástico, y una punta metálica redondeada para no perforar el papel.

Para manejar el punzón se coloca el dedo índice de la mano derecha sobre la parte superior del mango y los dedos pulgar y corazón sobre el borde que existe entre el mango y la punta. Para empezar a escribir con la pauta se coloca el papel entre el marco y la plancha, de forma que el papel quede firmemente sujeto. A continuación, se coloca la rejilla (cuando esta es móvil) en los orificios laterales del marco y se comienza a escribir en el cajetín superior derecho de la primera línea.

Además de la escritura manual del sistema Braille, se puede utilizar la tradicional máquina Perkins, diseñada en 1951 por el profesor David Abraham, la cual es el dispositivo de mayor aplicación en el ámbito escolar.

[...] Esta máquina posee unos componentes similares a la máquina de escribir de tinta. Tiene un carro en el que se inserta un papel tipo cartulina sobre el que se escribe. La máquina dispone de seis teclas, una para cada uno de los puntos del cajetín, además, cuenta con un espaciador, una tecla para el retroceso y otra para el cambio de línea. A cada tecla le corresponde un punto y se le asocia un dedo determinado. Para poder escribir cada letra Braille habrá que pulsar cada una de las teclas por separado, o varias simultáneamente, dependiendo del punto o los puntos que la compongan. (López, 2004:168).

Es importante considerar que en la capacitación específica que da USAER/UDEEI, se da prioridad al método manual, toda vez que muchas instituciones del sector público, no cuentan con el presupuesto suficiente para adquirir máquinas Perkins.

### **4.3. Capacitación específica en el uso del Ábaco Cranmer**

Además del desarrollo de las competencias del lenguaje y la comunicación, el Plan de Estudios 2011 para la educación básica contempla la formación de

alumnas(os) en el campo de las matemáticas, por lo que la Dirección de Educación Especial ha implementado recursos didácticos especializados como es el caso del Fichero de Matemáticas para niños ciegos y débiles visuales creado por la SEP en 1994, el cual tiene por objetivo la recuperación de experiencias de los maestros dentro del aula con la intención de fortalecer la atención de la población que se encuentra en educación especial, en este caso discapacitados visuales, “partiendo del currículo básico y compartiendo proyectos innovadores de apoyo didáctico en el ámbito escolar, convirtiéndose así en herramientas imprescindibles del docente.” (Sánchez Regalado, 2005:9).

En la educación especial a nivel básico para niñas y niños con discapacidad visual, el ábaco Cranmer es sin duda, uno de los principales recursos para fomentar las competencias matemáticas en esta población educativa, por lo que la capacitación específica en el manejo de esta herramienta didáctica por parte de USAER/UDEEI, se orienta a la provisión a los profesionales de educación especial de conocimientos metodológicos y de estrategias específicas que orienten el uso del ábaco para facilitar la adquisición de contenidos y el desarrollo de competencias correspondientes al campo de formación de Pensamiento Matemático de la educación básica en niñas y niños ciegos o con baja visión.

Las raíces históricas del uso del ábaco en la educación de niñas y niños con discapacidad visual, data de mediados del siglo XX cuando el profesor brasileño Joaquín Lima de Moraes (1948) y un par de especialistas matemáticos japoneses adaptaron el tradicional ábaco japonés *soroban* o *soroba* en diversas instituciones de educación especial en Sao Paulo. Dicha adecuación consistió fundamentalmente en “colocarle una base de goma entre éste y la mesa o la caja que lo contiene, para que las cuentas no se muevan, se mantengan en su lugar que se les coloca y se facilite su lectura al tacto.” (SEP, 2012b:37).

Tomando como base, la labor de investigación de Lima, en la década de los sesenta en Estados Unidos, el terapeuta norteamericano Terence (Tim), V. Cranmer (citado en Balestrino y Fernández, 2014), entonces director del

Departamento de Educación Especializada en Ciegos de la Universidad de Kentucky, desarrolló un modelo de ábaco especializado en la educación para ciegos y débiles visuales, que sirvió de fundamento para que en 1962, “Fred L. Gissoni, publicara el Primer manual de instrucciones para el uso del ábaco. A partir de 1963, la *American Printing House for the Blind*, empieza a producir, en gran escala, al ábaco Cranmer.” (Balestrino y Fernández, 2014:4).

El método de capacitación específica para docentes en el uso y enseñanza del ábaco Cranmer, les aporta los conocimientos y habilidades para la atención a alumnas y alumnos con discapacidad visual, permitiéndoles resolver de manera práctica cualquier barrera de aprendizaje y participación que le dificulte integrarse a la educación regular.

[...] Durante la capacitación, se hace énfasis en reconocer que los materiales didácticos tienen un origen, uso y finalidad específicos y que si estas características se aprovechan para abordar las temáticas del currículo, el docente estará contribuyendo a facilitar el desarrollo de competencias en los alumnos y las alumnas con discapacidad visual; asimismo, durante la capacitación específica, se incluye también la comprensión de los procesos de construcción y adquisición del número y la representación mental del número y sus operaciones a través del uso de materiales como los bloques lógicos, las fichas base 10 y el ábaco. En este sentido el uso del ábaco Kramer es un apoyo didáctico que favorece la comprensión de los propósitos así como el logro de los aprendizajes esperados definidos en este Campo de Formación. (SEP, 2012b:37).

El ábaco Cranmer representa un medio especialmente útil para la resolución de problemas matemáticos, ya que optimiza y hace mucho más objetivos y tangibles los procesos de mecanización de las operaciones fundamentales y resulta un medio práctico utilizado por personas ciegas o cualquier tipo de debilidad visual.

Puede decirse que este dispositivo cumple la función de una pequeña computadora mecánica de fácil manejo táctil, que requiere simplemente del conocimiento de algunos conceptos fundamentales de matemáticas simples.

El manejo del ábaco Cranmer posibilita a sus usuarios, la realización de operaciones con la misma velocidad que en el caso de aquellas con operaciones



comunes, con resultados absolutamente confiables. Asimismo, su manejo como recursos didácticos, favorece los siguientes aspectos:

- Representa un excelente auxiliar en la mecanización de operaciones básicas de números naturales y mixtos, así como la extracción de raíces cuadradas de números naturales.
- Representa un auxiliar en el manejo de las operaciones básicas de números enteros, racionales, positivos y negativos e irracionales.
- Representa una herramienta útil en las operaciones de reducción de a términos semejantes, así como la multiplicación y división de expresiones algebraicas. (Cfr. García, 2012:73).

[... Estructuralmente, el ábaco Cranmer es un bastidor rectangular cuya superficie está dividida en dos lados desiguales por una barra horizontal llamada de valores (el lado superior es más pequeño que el inferior. De largo mide 15.6 centímetros por 8.3 centímetros de ancho. Es un aparato fácil de transportar. En la barra de valores y en los lados más largos del rectángulo hay dos tipos de marcas que sirven como indicadores: puntos que nos indican la ubicación de las columnas y rayitas verticales colocadas estratégicamente para identificar los periodos decimales. (García, 2012:74).

La figura que 4.4 presenta la estructura básica del ábaco Cranmer.

**Fig. 4.4. Ábaco Cranmer**



**Fuente:** SEP, 2012b:38.

Sobre la barra central del ábaco Cranmer, existen marcas en relieve que la dividen en clases. La primera clase incluye las unidades, decenas y centenas, la segunda clase corresponde a los millares y así sucesivamente.

Cada cuenta del primer eje del extremo derecho representa una unidad y la cuenta que se encuentra en ese mismo eje pero en la parte superior, tiene un valor de 5 unidades. Una cuenta que se encuentre en el segundo eje inferior vale diez y la cuenta del mismo eje superior tiene un valor de 50 unidades o 5 decenas y así sucesivamente.

Para trabajar con el ábaco es necesario que éste se coloque sobre la mesa con el rectángulo ancho orientado hacia de la persona que lo va a manipular. Antes de empezar a “escribir” una cantidad, es importante verificar que todas las cuentas estén alejadas de la barra central, pues si las cuentas están apartadas de ella, se considera que el espacio vacío tiene un valor de cero.

El uso del ábaco Cranmer permite que los estudiantes con discapacidad visual apliquen los principios del conteo; reconozcan la importancia y la utilidad de los números en la vida común; resuelvan problemas que se relacionan con sus actividades cotidianas y apliquen estrategias que involucren situaciones que impliquen agregar, reunir quitar, igualar y comparar colecciones.

El uso del ábaco Cranmer para facilitar la comprensión y el aprendizaje de contenidos matemáticos en la currícula educativa, presenta las siguientes ventajas:

- [...] Es pequeño, de fácil manipulación y de bajo costo.
- Puede ser utilizado por personas normo visuales y por ciegos o con baja visión.
- Favorece la agilidad mental, la atención, el juicio, la destreza manual y los hábitos de orden.
- Su conocimiento despierta interés en personas de todas las edades.
- Permite un cálculo rápido, sin impedir el razonamiento y funciona como estímulo intelectual, ejerciendo un papel similar al del ajedrez.
- La enseñanza correcta de sus técnicas desarrolla tal precisión y velocidad en los estudiantes, que logran igualar o incluso superar los tiempos que se emplean para resolver las mismas operaciones con lápiz y papel.

- Agiliza el ritmo de la clase porque facilita la solución de los ejercicios. (SEP, 2012b:39).

Al igual que otras estrategias para la educación de alumnas(os) con discapacidad visual, la labor de USAER/UDEEI se dirige a docentes frente a grupo, padres de familia, tutores y personas adultas con las que estos estudiantes tienen contacto.

#### **4.4. Capacitación específica en orientación y movilidad**

La capacitación específica para docentes de educación regular en orientación y movilidad se vincula directamente con el campo de formación de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social contemplado en el Plan de Estudios de la Educación Básica 2011, en el que se establece la perspectiva de que el educando pueda explorar y conocer su entorno a partir del acercamiento sistemático y gradual a los procesos sociales y fenómenos naturales, lo que contribuye a su desarrollo personal y social. (Cfr. SEP, 2011d:49-50).

La capacitación a docentes en orientación y movilización por parte de USAER/UDEEI, es lograr que el usuario pueda desenvolverse con soltura y autonomía en cualquier entorno, conocido o desconocido, con seguridad y eficacia, para tal efecto, pueden identificarse dos tipos de objetivos generales:

- [...] Objetivos preliminares o requisitos previos: en este apartado, en primer lugar, se incluyen las áreas de las competencias sensorio-perceptivas (entrenamiento auditivo, visual, táctil, olfativo, cinestésico) necesarias para una movilidad segura y eficaz y, en segundo lugar, se incluirían los objetivos preliminares de orientación y movilidad (equilibrio, giros, comprensión espacial, conocimiento del bastón y los repertorios conceptuales (ambientales, conceptos corporales, conceptos de peso, tamaño, volumen) importantes a la hora de reconocer figuras y objetos, etc.
- Objetivos formales: se incluyen todos aquellos aspectos formales que tienen relación con una orientación y movilidad eficaces. Antes de comenzar a moverse en cualquier espacio, el técnico ayuda al usuario en el proceso de orientación utilizando para ello todas las técnicas e indicadores (puntos de referencia, etc.) que tenga a su alcance. Además de los objetivos de orientación, se establecen los objetivos de movilidad, que tienen que ver con el aprendizaje de distintas técnicas (guía vidente, técnicas de protección personal, seguimiento al tacto, localización de objetos, conocimiento del bastón y utilización de perros-guía...) combinado con el uso de bastones. (Universidad del País Vasco, 2003:4-5).

Al trabajar con niñas y los niños ciegos o con baja visión, el docente deberá estar capacitado para promover permanentemente el interés por explorar su ambiente ya que para ellos, el mundo puede resultar confuso e impredecible, por lo que las ayudas y la diversificación de estrategias que despliegue el docente, estarán constituidas en el medio a través del cual van a adquirir aprendizajes significativos y a desarrollar competencias para la orientación y la movilidad que les ampliarán sus oportunidades de participación con autonomía y consecuentemente, podrán participar activamente en el campo de formación de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Para iniciar este proceso, se requiere que el docente, lleve a cabo una evaluación personalizada de las habilidades sensoriales de los estudiantes que presenten discapacidad visual con el fin de saber si pueden reconocer y localizar sonidos, identificar formas y manipular objetos, entre otros, ya que una gran parte de estas adquisiciones previas están incluidas dentro del currículo.

Habiendo evaluado las condiciones específicas de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad visual, el docente mismo o a través de un trabajo coordinado con USAER/UDEEI, procederá a planificar la programación de entrenamiento más conveniente, teniendo en cuenta que el alumno se enfrenta a una situación nueva y desconocida que puede generar ansiedad, por tanto, se debe ser especialmente cuidadoso con la elección de las técnicas de inicio.

En caso de considerar conveniente la utilización de un guía vidente se deberá instruir al alumno para dejarse guiar y aprovechar o dirigir (dependiendo de la ocasión) las indicaciones convenientes tanto si se trata de un guía habitual, como cuando se presente la circunstancia de recurrir a un guía ocasional (para cruzar una calle, por ejemplo). La elección de esta técnica implica que el grado de dependencia de la persona con discapacidad visual sea mayor, pero puede ser la técnica de elección en determinados casos o bien en la fase inicial de tratamiento para ayudar a perder el miedo a los desplazamientos.

[...] En cuanto a las técnicas que implican el uso de auxiliares de movilidad, la que proporciona una mayor autonomía e independencia es el uso del bastón, que proporciona información del espacio por el que se mueve el alumno y de los obstáculos que puede encontrar en sus desplazamientos, a la vez que informa al resto de personas de la condición de discapacidad visual del alumno. Las técnicas sin auxiliares de la movilidad son de uso en el medio habitual del alumno: su casa, el aula, lugar de trabajo etc. y le permitirán desenvolverse en sus actividades cotidianas, dotándole de las capacidades necesarias para ello. (Asociación Equitación como Terapia, S/F:4).

Se hace especial énfasis sobre algunas habilidades y conocimientos que deben considerarse en el alumno con discapacidad visual para el desarrollo de actividades de orientación y movilidad, como es el caso de esquema corporal, lateralidad y ubicación espacial y representación mental por asociación, de los cuales, se considerarán los siguientes aspectos:

- a) Consolidación del Conocimiento del Esquema Corporal. En el desarrollo de la movilidad y la orientación, se destaca la etapa de permanencia de los objetos en el desarrollo infantil, en el que el niño o la niña tienen conocimiento de que los objetos existen, aun cuando no se vean, se escuchen o se perciban, lo que constituye uno de los procesos cognitivos básicos para desarrollar otras funciones más complejas y que en el caso de alumnos (as) ciegos o con baja visión, dicha permanencia se presenta en tiempos distintos y dependen en gran medida de la estimulación externa que reciban. En este caso, pueden llevarse a cabo ejercicios en los que se le pide al niño o a la niña “que ubiquen objetos que suenen (como pelotas con cascabeles o campanas), de acuerdo con la localización del sonido que emiten.” (SEP, 2012b:41).
- b) Consolidación de la lateralidad y la ubicación espacial. Bajo esta perspectiva, se considera la integración de las nociones temporales y espaciales, en la que se requiere de la asimilación e interiorización de toda información proveniente del medio que hacen factible en los alumnos ciegos y en las alumnas ciegas o con baja visión, su reconocimiento por

diversas vías (auditiva, táctil, olfativa) y de los desplazamientos realizados. En cada intento por seguir un trayecto, van recuperando cada vez mayor cantidad de información de su entorno, lo cual permite que perfeccionen por etapas, tanto su orientación como la movilidad en el espacio.

- c) Cuando el niño o la niña hacen uso de toda la información que tienen de su entorno, se encuentran en la posibilidad de realizar un mapa mental que les facilitará su desplazamiento de un lugar a otro, a este momento se le conoce como aplicación. Para ello, es necesario que hayan desarrollado previamente habilidades de coordinación y equilibrio. Asimismo, es necesario trabajar en los aspectos de encuadre y alineación.
- d) *Representación mental por asociación.* El Encuadre es un término que se utiliza para referirse a una ubicación específica de la niña o niño ciego en una circunstancia dada. De esta manera, cuando se encuentra perdido o desubicado, se le dice encuadre, colocando su espalda contra la pared en un lugar seguro o deteniéndose completamente sobre su andar para alinear su ubicación a partir de un referente lateral que permanentemente deberá mantener durante su desplazamiento. Esta área de aprendizaje en las personas ciegas o con baja visión es de suma importancia debido a que el desplazamiento es una actividad que el ser humano realiza cotidianamente y que permite acceder a diferentes lugares con autonomía: lugares como la escuela, la biblioteca, el trabajo, las reuniones con amigos, el transporte público y el hogar. Por tal motivo, los profesionales de la educación asumen una gran responsabilidad con los alumnos, con las alumnas y con sus familias, durante el proceso de aprendizaje y consolidación de los mismos; es decir, “el compromiso del docente estriba en ofrecer una educación integral que amplíe sus oportunidades de participación en todas las actividades de la vida cotidiana tanto en el contexto escolar, como en el áulico y en el socio-familiar.” (SEP, 2012b:43).

A través de este breve recorrido de las actividades de USAER/UDEEI, en relación con las intervenciones en alumnos con algún tipo de discapacidad visual, se pueden identificar aquellas actividades en las que además de directivos y docentes como responsables de promover la educación inclusiva y la integración de este tipo de alumnas(os) a la educación regular, se hace necesaria la participación activa de padres de familia, tutores y adultos responsables de su atención, lo que conlleva a la consolidación de una cultura de inclusión en el que se fomente la conciencia sobre el papel que juegan las personas con algún tipo de discapacidad en la sociedad contemporánea y la acción directa para promover el respeto y atención a sus derechos humanos.

## **Capítulo 5. Caso práctico. El maestro de apoyo en USAER/UDEEI**

### **5.1. Introducción y metodología**

Habiendo identificado el marco teórico sobre el que se desarrolla la educación integradora de calidad en el ámbito educativo en México, teniendo como fundamentos aspectos tales como: la estructura académica, el diseño curricular, la gestión educativa, el perfil docente, la política educativa y el marco jurídico en la materia, así como el papel de USAER/UDEEI como apoyo especializado para promover la integración eficiente de alumnos con discapacidad visual a la educación regular, en el presente capítulo, se procederá a vincular el marco teórico con la práctica educativa de dichas unidades, ello a través de una serie de cursos de acción emprendido por las maestras de apoyo de la unidad en una institución educativa dirigidos a la comunidad estudiantil que presentó Barreras de aprendizaje y participación o algún tipo de discapacidad y específicamente, a una alumna con discapacidad visual que fue atendida, atendiendo los lineamientos de la USAER/UDEEI comentados en el capítulos anteriores y basado en la experiencia y los conocimientos de los docentes de apoyo y demás elementos adscritos a este recurso de apoyo psicopedagógico.

En la creación de los servicios las funciones del Maestro de Apoyo de la Unidad II – 21, durante el ciclo 2014-1015, se consideró primeramente realizar un diagnóstico inicial con el objetivo de determinar la población a atender, elaborar la planeación, llevar a cabo la intervención, evaluación y seguimiento de los alumnos con barreras de aprendizaje y participación.

Durante esta fase, la Maestra de Apoyo desempeñó diversas funciones importantes dentro del sistema educativo, las cuales le permitieron disminuir la barreras para el aprendizaje y la participación, y a su vez emprender una actividad innovadora y colaborativa en los cambios para la mejora de la educación e inclusión de los alumnos.

Las funciones del pedagogo dentro de las Unidades fueron variadas. Entre éstas estaban:



1. Elaboración del Diagnóstico o Evaluación Inicial.
2. Elaboración del Programa de Atención a la Escuela (PAE).
3. Establecimiento de los Grupos Prioritarios.
4. La Evaluación Formativa y Sumativa Realizada entre la USAER/UDEEI y la Escuela.
5. El Programa de Atención al Aula de los Grupos Prioritarios.
6. El Trabajo Colaborativo con el Personal de los Grupos Determinados.
7. Elaboración de Informes de los Grupos y de los Alumnos en Estadística.
8. Elaboración del Cronograma o la Bitácora de Trabajo.
9. Aplicación de las Estrategias de Apoyo o para la Atención.
10. Otras Funciones que Realiza el Pedagogo Dentro de las USAER/UDEEI.

A continuación se explica cada una de las funciones que se realizaron dentro de la USAER y algunas otras que complementaron dichas funciones.

Es importante destacar las funciones concretas que la unidad llevó a cabo con una alumna de cuatro años con discapacidad visual que fue atendida en la unidad y canalizada hacia las instancias competentes, trabajo coordinado con el docente frente a grupo y los padres de familia.

## **5.2. Elaboración del Diagnóstico o Evaluación Inicial**

Durante todo el ciclo escolar mencionado, el docente y la Maestra de Apoyo (entre las que se encontraban: Pedagogas, Maestras Especialistas, de Lenguaje y Psicólogas), promovieron los diversos tipos de evaluación, siendo la más importante la evaluación inicial o diagnóstica que se llevó a cabo al comienzo del proceso formativo del ciclo escolar y que sirvió para la planeación y la atención de las necesidades educativas de los alumnos.

En el diagnóstico de la USAER/UDEEI, la Maestra de Apoyo retomó la información del contexto escolar (ver Anexo 1) obtenida de la estadística de la escuela en relación con la población escolar inscrita (Sánchez, 2011:33). Esta actividad implicó realizar un análisis centrado en los alumnos para reconocer las condiciones y particularidades implicadas en su trayecto formativo, como son la edad, los grados ya cursados, número de alumnos por grupo, la relación proporcional entre niñas y niños del grupo analizado.

Dentro del análisis de la estadística, se consideró si existieron alumnos repetidores, si todos los grupos contaron con docentes titulares, sobre todo los que estaban en atención o tuvieron un alumno con discapacidad o que enfrentaba alguna barrera para el aprendizaje y la participación (BAP) en cuestión de aprovechamiento, lenguaje, visión, conducta, etcétera.

De igual modo, se obtuvo información de los informes del ciclo anterior elaborados por los especialistas de la USAER/UDEEI y los docentes de grupo para determinar las necesidades básicas de aprendizaje y el grado de avance en los grupos y en los alumnos que enfrentaban BAP (ver Anexos 8 y 10), la cual fue registrada en cuadros para su redacción, presentación y análisis.

De igual modo fue importante conocer todas las características personales, curriculares, afectivas y/o socioculturales de los alumnos para ajustar el trabajo pedagógico (SEP, SEBN, DGMME, 2000:133). Para ello, se retomaron de nuevo las observaciones dentro y fuera del aula (ver Anexo 9), así como las entrevistas a los docentes y padres de familia.

Del mismo modo y con la observación dentro del aula, se retomó el análisis de la estructura del salón para conocer los espacios y determinar si se podían o no formar equipos con un número determinado de alumnos. Asimismo, con la observación de otros espacios de la escuela, se pudo obtener el nivel de acústica de las aulas para las lecturas o ejercicios orales, en este sentido; la escuela no tuvo buena acústica, mientras que en el aula de medios, se evaluó si se contaba con el equipo de cómputo necesario. Como resultado, se observó que en la escuela, el aula de medios era muy pequeña y el equipo resultaba insuficiente para todos los alumnos.

Otro elemento importante a revisar en el diagnóstico, fueron los resultados de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares), la cual aportó información sobre aspectos tales como: las competencias curriculares de la escuela, los grupos, el nivel de cada alumno, las áreas en las que presentaron mayores avances por grado, grupo, materia y

alumno, así como en aquellas donde se presentaron mayores dificultades, poniendo especial énfasis en el logro educativo obtenido durante el ciclo escolar concluido.

En el caso de los menores que enfrentaron BAP, también se determinaron con la prueba ENLACE sus avances o dificultades por materia, en su caso la mayoría de los alumnos presentaron deficiencias en el área de español y matemáticas.

Este análisis fue primordial porque el personal de la USAER/UDEEI aportó a la escuela el desarrollo de estrategias aplicadas durante el ciclo anterior que permitieron algunos avances en el logro educativo sobre todo de los alumnos en atención.

En la escuela, algunos de los docentes aceptaron las orientaciones y solicitaron otras que les pudieran ayudar a atender a la diversidad del alumnado en cuestiones como los problemas de conducta, BAP, alumnos sobresalientes, entre otros.

De igual modo, fue importante retomar el Plan Estratégico de Transformación de la Escuela (PETE) ya que en éste, estaba sintetizada la Dimensión Organizativa y Administrativa del establecimiento escolar en el que se integraron las acciones para la atención de los alumnos sobresalientes o con BAP, así como los cursos de acción que desarrolló la escuela para promover una educación de calidad, como es el caso de las estrategias de lectura, el desarrollo de las habilidades matemáticas, el Marco para la Convivencia Escolar, entre otras.

La forma en que se integró el servicio de la USAER/UDEEI para apoyar el trabajo de la escuela fue relevante en la evaluación diagnóstica ya que la Maestra de Apoyo participó junto con el personal de la primaria en los Consejos Técnicos Intensivos proponiendo acciones y estrategias para la inclusión de la alumna con discapacidad visual mencionada anteriormente, objeto de la intervención psicopedagógica.

Al mismo tiempo, la participación de la Maestra de Apoyo permitió conocer el significado que dieron los docentes a la planeación de estrategias específicas, la atención que se brindó en especial a la diversidad y el empleo de estrategias de inclusión para todo el alumnado (Ver Anexos 1 y 2).

La participación de la Maestra de Apoyo en los Consejos permitió identificar las necesidades de los alumnos a atender y en su caso, conocer si el aprendizaje fue el centro de la planeación o si se favoreció la participación democrática.

Al mismo tiempo, se revisó si las prácticas y políticas empleadas por la escuela aceptaron, atendieron y permitieron que concluyeran la educación básica los alumnos que enfrentaban BAP o algún tipo de discapacidad.

Es importante mencionar que por lo regular estas acciones fueron difíciles para el personal de la escuela, lo que hizo necesario planear acciones de orientación y asesoría a los docentes para comprender la importancia de conocer y atender a la diversidad, sobre todo a los menores con alguna discapacidad.

En el caso de la menor con discapacidad, objeto de la intervención, ingresó a mediados del segundo año y se estableció su continuidad en la escuela como una parte importante en el programa de atención de la USAER/UDEEI y de la escuela (PETE).

En los Consejos Técnicos se elaboraron los propósitos, las acciones y estrategias, las cuales se analizaron y registraron en el PETE del Centro Educativo, el cual se elaboró entre todo el colectivo escolar, incluyendo al personal de la USAER/UDEEI, a partir de las guías de trabajo y en las juntas extensivas de la escuela.

Es necesario mencionar que uno de los propósitos tanto de la USAER/UDEEI como de la escuela, fue brindar una educación de calidad a los alumnos sobre todo a aquellos que enfrentaban BAP o una discapacidad.

Como un elemento importante y desde el punto de vista formativo, la evaluación diagnóstica tuvo como función conocer las características, habilidades,

conocimientos y capacidades de los alumnos, las cuales se obtuvieron por medio de la observación que se realizó durante el primer bimestre y los meses de agosto y septiembre (SEP, SEB y D.G.E.I, 2011: 226).

Un ejemplo, es el caso de la niña con discapacidad visual quien mostró habilidades manuales (y por ende para el dibujo), quien escuchó y atendió las indicaciones o lecturas realizados por otros, además se expresó oralmente y con claridad.

Es por ello que en la evaluación diagnóstica del contexto áulico (ver Anexos 1 y 2), el docente de apoyo contribuyó junto con los profesores de grupo en la elaboración y aplicación de los instrumentos de evaluación (ver Anexos 10 y 16) de primero a sexto grados, para conocer el avance de la apropiación e implementación del Plan y los Programas de Estudio vigentes en la educación básica por parte de los alumnos.

Posteriormente, entre ambos tipos de docentes se analizaron y reconstruyeron los instrumentos para determinar la flexibilidad de la evaluación de la alumna con discapacidad (visual) al realizar cuestionamientos sencillos y acordes a su nivel y grado de comprensión, como fue ampliar las letras del examen para que la menor pudiera leer o escribir en el examen.

Continuando con el análisis del diagnóstico, en forma posterior a la evaluación inicial se determinaron las necesidades básicas para la atención en los menores que enfrentaron barreras o una discapacidad. Por ejemplo, se requirió de la orientación a los docentes sobre las estrategias de atención a la menor con discapacidad. Esta información se registró y analizó en el perfil grupal (ver Anexo 16), el cual se elaboró entre ambos docentes.

A su vez, con el perfil se pudieron determinar las necesidades de aprendizaje de todo el grupo, obteniéndose simultáneamente los logros por aprendizaje de cada alumno por áreas, incluyendo a los menores que presentaron alguna BAP o una discapacidad. Por ejemplo, la menor, objeto de la intervención, requirió continuar

trabajando las estrategias de lectura y escritura, así como desarrollar sus habilidades matemáticas sobre todo el razonamiento y cálculo mental.

A su vez, fue importante conocer la preferencia de los alumnos en las asignaturas, los materiales usados, su motivación e interés para aprender, el ambiente de aprendizaje en el aula, las actitudes y expectativas de los alumnos, las condiciones del aprendizaje cooperativo y las prácticas donde se destacaron los valores, para ello se utilizaron algunas entrevistas, así como la aplicación, observación y registro de algunas actividades grupales y en equipos (ver Anexos 2, 8 y 9).

En el caso de la menor, fue aceptada por el grupo y contó con uno o varios monitores que siempre le ayudaron, además, se mostró ampliamente interesada en cuentos de princesas y los problemas de la vida cotidiana, igualmente, en el uso del material para resolver las sumas, restas, multiplicaciones y repartos.

Paralelamente, se registró la forma de planear y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes en los grupos de atención y se determinó si eran o no acordes con la diversidad del alumnado. En esta parte se incluyó el análisis de las estrategias de apoyo empleadas y si fueron adecuadas o no en la atención de los alumnos con discapacidad que enfrentaban BAP.

Por ejemplo, en el caso de la menor con discapacidad visual, fue importante continuar con el manejo del espacio y el uso del alfabeto en braille, asimismo, el docente empleo diversas estrategias con el grupo para el conocimiento de las competencias de la menor.

En cuanto a la información de los instrumentos del contexto sociofamiliar que constaron del registro de entrevistas y de las observaciones de las mismas (ver Anexo 11), su aplicación sirvió para conocer los puntos de vista, las expectativas sobre el alumno y la escuela, necesidades y aportaciones de las familias.

En el caso de la menor con discapacidad, la familia consideró que deseaba aprender de todo y que le gustaba la escuela, sin embargo, los apoyos en casa

fueron insuficientes en cuanto a los tiempos ofrecidos a la menor para el estudio y repasos de las otras áreas ya que la menor no era la única en la casa.

En el cuestionamiento a la familia, se obtuvo información relevante sobre la estructura, su dinámica y la vinculación de la familia con la escuela. La estructura familiar se refirió a la composición de la familia en relación con el número de integrantes, parentesco, edades, ocupaciones o actividades que realizaron, por eso se anexó el organigrama familiar que fue elaborado por el personal que asistió en la entrevista, que pudo haber sido en este caso, la Maestra de Apoyo.

En lo referente a la familia de la menor con discapacidad visual, ésta estuvo conformada por ambos abuelos, la madre de la menor, un hermano y cuatro primos, los cuales también requirieron de apoyo para realizar las tareas y trabajos en casa porque se asistían a la primaria junto con la menor.

La dinámica familiar fue obtenida por medio de un dibujo de la familia y la entrevista elaborada y dirigida tanto a la menor como a los padres. A través de dichos recursos, se definieron las relaciones establecidas entre los integrantes de la familia, las formas de organización, principios, valores, hábitos y costumbres, así como los apoyos que se brindaron a los alumnos en la realización de sus tareas, entre otros recursos.

Los dibujos de la niña, por ejemplo, permitieron observar que los abuelos realizaban los trabajos con ella porque su mamá ya tenía una nueva pareja y no llegaba en todo el día. De igual modo, la menor vivía con otros familiares en el mismo ambiente, lo cual generaba muchas dificultades de comunicación entre ellos.

En la vinculación con la escuela se retomaron de nuevo las entrevistas realizadas a los padres para obtener información sobre los tipos de ayuda que brindaron en el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como la comunicación establecida con la escuela. Al mismo tiempo se reconocieron las expectativas sobre sus hijos y el centro educativo.

En cuanto a la menor con discapacidad visual, los abuelos esperaban que la menor aprendiera una carrera técnica con el fin de alcanzar autonomía económica cuando fuera mayor.

Por último, el docente de apoyo junto con el personal, realizaron el análisis del contexto socio familiar que permitió reconocer su contribución en el logro educativo de sus hijos, con el apoyo brindado en casa para las tareas y/o repasos.

En el caso de la menor con discapacidad los abuelos consideraron que el ciclo anterior, la niña aceptó el trabajo y la asistencia a la escuela y además se interesó por terminar y presentar sus tareas, las cuales eran muy sencillas.

### **5.3. Elaboración del Programa de Atención a la Escuela (PAE)**

La planeación para el cambio surgió de un proceso de reflexión y estudio que comprendió distintos aspectos de la institución escolar como son: el administrativo, el financiero, el académico, el político y el social. Asimismo, se consideraron las políticas de la planificación, el análisis de la escuela y los planes y programas de la institución.

Es por eso que en el Programa de Atención a la Escuela (PAE) (ver Anexo 3), se incluyó el análisis de los resultados de los contextos escolar, áulico y sociofamiliar elaborados en los Consejos Técnicos por todo el personal de la USAER/UDEEI.

El análisis fue apoyado de nuevo con la información de la estadística, las observaciones y acciones de inclusión de atención a la población con discapacidad y/o que presentaron BAP y de esta forma, determinar las necesidades de atención en cada escuela.

En el caso de la escuela, se mencionó que fue aceptada por los padres debido a que cuenta con alberca y las condiciones para la atención de los alumnos.

De igual modo, se retomó la información referente a las fortalezas y debilidades de la atención en el contexto áulico y socio familiar para reconocer los diferentes escenarios y acontecimientos dentro y fuera de la escuela que determinaron la formación de los alumnos, los apoyos con los que contó la escuela y la



USAER/UDEEI, de forma paralela, se consideraron las competencias para la vida y los propósitos de los planes y programas, así como la medidas para el desarrollo de las competencias en los alumnos.

El Programa de Apoyo a la Escuela (PAE) (Sánchez, 2011:65) integró la planeación con un enfoque estratégico y la organización de los apoyos que desplegó la USAER/UDEEI en la escuela para un ciclo escolar, donde se integró la organización de esta unidad, sus objetivos y metas, acciones, evaluación y seguimiento de las acciones que como colectivo realizaron. Entre estas estrategias estuvieron las estrategias de apoyo y las específicas para la menor con discapacidad (además del manejo espacial, el uso del ábaco Cranmer, el aprendizaje del braille y/o la calculadora grande, uso de materiales con relieve o concreto).

Del mismo modo, en la evaluación diagnóstica, el Docente de Apoyo realizó entrevistas al alumnado y otros profesionales como el Director y el personal de la escuela para obtener información del tiempo del trabajo pedagógico sobre los horarios, los docentes y su metodología, materiales con los que cuentan, entre otras. De esta forma se determinó que docente fue el agente educativo idóneo para el trabajo con la alumna objeto de estudio, durante el ciclo escolar.

Asimismo y en forma general se retomó el contexto áulico para obtener información general sobre los apoyos que se brindaron a todo el grupo, principalmente a los alumnos con discapacidad o que presentaron BAP. De esta forma se consideró si fueron adecuados a las necesidades de los alumnos, y si se realizaron algunos ajustes razonables acordes a la discapacidad (visual) como letreros grandes, aulas bien iluminadas, amplias y en los pisos de abajo.

Al mismo tiempo se realizó una evaluación centrada en el aprendizaje y el logro educativo de los alumnos que enfrentaban BAP o algún tipo de discapacidad, además se analizó el cumplimiento de los objetivos y el desarrollo de las competencias en los alumnos.

Esto representa un factor substancial porque la planeación pudo ser concienzuda y sagaz, pero en su implantación pudo ser deficiente y cuando esto sucedió, fue necesario comprobar si se realizaron o no, los ajustes necesarios en la planeación de las estrategias. Por ejemplo, las orientaciones requirieron del reforzamiento de las orientaciones en pequeños grupos o directamente con el docente de grupo.

Al mismo tiempo y por medio de las entrevistas se indagaron los intereses, actitudes y expectativas de los docentes hacia los alumnos (ver Anexos 1, 2 y 3).

En el caso de la niña con discapacidad, se registró que se empeñaba en realizar y terminar la mayoría de las tareas, tomaba en cuenta las indicaciones, además se mostró interesada en los cuentos de hadas y princesas. A su vez, se consideró la posibilidad de ser trabajadora de una fábrica como su mamá cuando fuera grande.

De igual modo, se discurió la disponibilidad y uso de los recursos materiales didácticos en el proceso de enseñanza y para la discapacidad visual, así como los recursos humanos y de tipo tecnológico, al igual que para el diseño de materiales diversificados o específicos, que permitieron establecer mejores condiciones para el desarrollo de competencias en los alumnos que enfrentan BAP o una discapacidad, como fueron en este caso, el uso de los macrotipos, cuaderno con cuadro francés y letras grandes en textos o exámenes.

Bajo dichas condiciones, fue que la planeación general de la USAER/UDEEI dio sentido y comprensión a las fortalezas, debilidades y acciones del colectivo, las cuales requirieron la colaboración de todos los agentes involucrados. Estas acciones sirvieron al mismo tiempo para saber quién conoce temas o maneja información sobre estrategias para la atención de las discapacidades, o para disminuir las barreras. Por ejemplo, dentro del personal de la Unidad, una docente de apoyo maneja la discapacidad visual, otra maestra la discapacidad auditiva, otra la discapacidad motriz, etcétera.

Al mismo tiempo, en el aula, se desarrollaron otras acciones con la finalidad de proporcionar herramientas teóricas (sobre las discapacidades), conceptuales (como las BAP) o metodológica (estrategias para el aprendizaje significativo) a los

docentes para la mejora del proceso de formación, planeación e intervención en cada una de las escuelas.

Como ejemplos, se encontraron el uso de macrotipos, letras grandes en los textos o exámenes para la menor o exámenes orales para el grupo y a beneficio de la menor con discapacidad.

El PAE formó el eje vertebral para la intervención en el colegio, en el aula y en el contexto socio familiar, en el cual se registraron y organizaron las orientaciones para luego plasmarlas en trípticos para analizarlas con las autoridades de la escuela, docentes y padres de familia; de tal forma que tuvieron un impacto sustantivo en la mejora del logro educativo y en la atención de la niña con discapacidad visual (ver Anexos 18 y 19).

También se analizaron y reorganizaron los objetivos estratégicos de intervención, la planeación en el aula, el referente para el seguimiento, evaluación y ajuste de la planeación, los enfoques y apoyos planteados por todo el personal de la USAER/UDEI.

Un ejemplo de los objetivos a alcanzar, fue el de brindar una atención de calidad a la población que enfrentaba BAP o alguna discapacidad, aspecto que implicó trabajo colaborativo entre ambos docentes para el desarrollo de la flexibilidad curricular.

Es importante señalar que las acciones a desarrollar se revisaron constantemente por las autoridades de la USAER/UDEEI para hacerlas claras y determinantes, de esa manera brindar el apoyo a las escuelas, a su vez se otorgaron tiempos para la planeación con algunos de los docentes.

El PAE articuló la identificación colegiada de las barreras para el aprendizaje y la participación de cada escuela en forma general y en los diferentes contextos escolares. Por ejemplo, la docente de otro grupo no tomó en cuenta la diversidad ni las estrategias de atención para todo el alumnado como los niños que presentan TDH o problemas de conducta.

De esta forma se lograron situar los objetivos de la intervención, así como los indicadores de cobertura y de calidad de la USAER/UDEEI y de cada escuela, el diseño, la implementación y desarrollo de estrategias, el seguimiento y evaluación de las estrategias, las estrategias diversificadas y específicas para toda la población que presentó alguna barrera o una discapacidad.

Una acción importante, fue planear junto con el docente de grupo las estrategias de apoyo a los menores con discapacidad o que enfrentan barreras, como es el caso de las estrategias específicas, como sucedió con la flexibilidad en las evaluaciones y los textos, que fueron elaborados con letras grandes y en algunos caso en braille, el uso del ábaco Cranmer (versión económica), material en masa de sal, cartón o plástico, como las figuras geométricas, letras o números, etcétera.

El docente de apoyo junto con el personal de la escuela incluyó en el programa los datos generales de la escuela (ver Anexo 10), el ciclo escolar; el nombre de los integrantes de la USAER (II – 21) y del colegio (Emiliano Zapata); las acciones y estrategias a efectuar durante todo el ciclo escolar (2014-2015); los responsables de las actividades a realizar; las estrategias específicas y diversificadas; los tiempos para el desarrollo de la gestión para la presentación de temas y acciones que desempeñó cada responsable; la intervención, la evaluación y organización entre docentes.

Al mismo tiempo, se presentó el impacto en la transformación de la gestión escolar y pedagógica porque se hizo mención de la importancia de informar a la comunidad lo proyectado en el programa durante la entrega de resultados al final del ciclo escolar.

#### **5.4. Establecimiento de los Grupos Prioritarios**

La selección se inició con el análisis de la información cuantitativa del contexto escolar, áulico y socio familiar del ciclo anterior, se continuó con el examen de los resultados del diagnóstico del ciclo y con el análisis de la estadística.

De tal forma que se determinó cuáles grupos requerirían mayor apoyo debido a que contaron con alumnos que no accedieron a la currícula, ya sea por la metodología del docente, las interacciones grupales u otras condiciones.

Es importante mencionar que por lineamientos, se debió atender sólo a seis grupos, pero en la realidad se llegó a ocho porque la escuela es muy grande (27 grupos).

Otros grupos que se consideraron fueron los que en un inicio incorporaron alumnos con alguna discapacidad (visual) y no se necesitó ningún fundamento para el despliegue de las estrategias de atención en la escuela.

Otra condición para su atención, fue el número de alumnos repetidores o recién llegados con algún problema en su comunicación, conducta o aprendizaje. Esta información se obtuvo de la estadística y de las entrevistas a los docentes, alumnos y padres.

En otras ocasiones, se contó con el diagnóstico médico de los alumnos, en su caso la derivación de alguna institución o del servicio del sistema de salud y de otros servicios de USAER/UDEEI.

Como otros grupos con niños a atender, se consideraron aquellos con la población vulnerable que se encontró en situación de hospitalización, migrantes, indígenas, entre otros, para apoyarlos con tareas en casa, apoyándolos con un especialista o libros de texto en la lengua materna para el caso del niño indígena, incluso con el apoyo de los padres cuando se trataba de alumnos bilingües.

Del mismo modo, se dio continuidad por parte de los docentes de apoyo a los grupos ya determinados en los ciclos anteriores y en los que estuvieron inscritos niños que enfrentaban BAP o alguna discapacidad.

## **5.5. La Evaluación Formativa y Sumativa Realizada entre la USAER y la Escuela**

La evaluación formativa fue una parte importante dentro del proceso de orientación al docente ya que se realizó durante el ciclo escolar. Estas evaluaciones estaban basadas en una serie de instrumentos elaborados entre el Maestro de Apoyo y algunos docentes de grupo, como las listas de cotejo, rúbricas o registros de asistencia de los alumnos, cuestionarios, exámenes, registros de observación, entre otros.

La evaluación implicó una interacción permanente, una reflexión sistemática y un diálogo que se realizó entre los docentes y los alumnos durante el curso de los aprendizajes para luego determinar los instrumentos para la evaluación, ya sea con pruebas orales, de opción múltiple, rúbricas, listas de cotejo, además de tareas y ejercicios realizados por los alumnos. A modo de beneficiar a la alumna con discapacidad o a aquellos que enfrentaban BAP.

Al mismo tiempo, esta acción fue la “parte integral de una buena enseñanza” (Díaz, F, 2010: 306-307) porque sin una evaluación acorde a las necesidades educativas de los alumnos sobre todo de aquellos que enfrentan BAP o alguna discapacidad, no es posible concebir la enseñanza y el aprendizaje de calidad ya que a partir de ésta se desprendieron las estrategias para su enseñanza, de acuerdo a su nivel y ritmo para aprender.

Es importante comentar que todo proceso educativo formal debe contar con una evaluación continua del proceso educativo para la toma de decisiones, así como con el desarrollo de sus competencias durante todo el año escolar, por lo que cada bimestre se gestionaron tiempos para acordar y elaborar con el docente de grupo los instrumentos de evaluación para la menor con discapacidad, que por lo regular fueron exámenes, ejercicios o actividades en forma oral.

La evaluación permitió al docente asegurarse del progreso de los alumnos en el aprendizaje, así como de la eficacia de los procedimientos de enseñanza que aplicó o desarrolló durante este proceso. De esa manera, se contribuyó a mejorar

las acciones para favorecer la transformación de los contextos escolares, áulicos en ambientes inclusivos, así como en el logro educativo (SEP, 2012: 89).

Es importante comentar que en la USAER/UDEEI se realizó la evaluación pedagógica y el ajuste de las acciones, ésta se aplicó a mediados del ciclo escolar y se centró en reconocer el impacto de la intervención porque se realizó el análisis entre todo el personal para proporcionar los elementos que permitieron redefinir los apoyos y las estrategias a desarrollar con los alumnos que enfrentaban BAP o alguna discapacidad.

De igual modo, se obtuvo información relevante sobre las competencias de los menores, la aplicación y seguimiento de los apoyos, los ajustes razonables realizados para la menor con discapacidad y su impacto para el logro educativo.

En el caso de la menor con discapacidad visual, se consideró retomar en forma sistemática las actividades específicas (sobre todo el Braille) y las estrategias para el desarrollo de la lectura y escritura de textos sencillos y breves.

Con la evaluación aplicada en el ajuste general de la USAER/UDEEI se obtuvo información para la elaboración del informe de cada contexto y se acordaron otras estrategias a desarrollar, así como la conformación y tiempos para la realización de la evaluación final que consistió en un examen general impreso en letras grandes las actividades realizadas por la menor sus avances y la actitud ante las tareas, entre otras.

Es necesario mencionar que fue importante reconocer que los docentes tuvieron una concepción implícita del qué, cómo y cuándo evaluar, sin embargo, se les dificultó analizar este proceso en los alumnos que enfrentan BAP o alguna discapacidad, siendo en este punto donde el docente de apoyo pudo reflexionar junto con el profesor sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y su práctica, ya que pudieron determinarse algunos de los cambios en las evaluaciones para los menores en atención.

Es trascendental comentar que el análisis realizado entre ambos docentes permitió los cambios en su actitud, en la aceptación y desarrollo de las evaluaciones y de las estrategias específicas para la menor con discapacidad a la que fue dirigida la intervención.

Por último, se realizaron las evaluaciones finales en forma colaborativa con algunos de los docentes de los grupos en atención y se efectuó al mismo tiempo la flexibilidad para las evaluaciones finales de la alumna con discapacidad visual y para aquellos que presentaron BAP.

La evaluación también tuvo impactos dentro del aula, especialmente cuando se elaboró y aplicó la flexibilidad curricular en los exámenes para la menor con discapacidad visual, debido a que se llevó a cabo entre ambos docentes con base en el nivel de competencias alcanzado por la niña con discapacidad visual y en los aprendizajes esperados.

A su vez, se propusieron algunos instrumentos de acuerdo a la discapacidad de la menor, los cuales beneficiaron a su vez a otros menores. Por ejemplo, se acordaron exámenes sencillos y orales en las áreas de historia y educación cívica y ética.

Otros instrumentos que se propusieron fueron las rúbricas o escalas en las que se tomaron en cuenta las habilidades aptitudes y conocimientos de los menores, incluyendo a la niña con discapacidad visual, dichas herramientas resultaron relevantes porque marcaron otra forma de dar seguimiento a los menores en general.

Es importante mencionar que el proceso de evaluación de la primaria tuvo influencia en la educación especial porque se establecieron por normatividad los cinco períodos bimestrales, es decir uno para la evaluación diagnóstica o inicial, tres para la formativa y uno para la final. Estos fueron relevantes para la obtención de las calificaciones de los menores en atención y darles seguimiento en su trayecto durante el ciclo escolar.



## **5.6. El Programa de Atención al Aula de los Grupos en Atención**

El Plan de Apoyo al Aula (PAA) (ver Anexo 4) se elaboró con el docente de grupo integrando los datos de la escuela, el grado y grupo focalizado, los nombres de los docentes atendidos, así como del equipo de USAER/UDEEI y las acciones o estrategias a realizar, con el período de aplicación de las actividades con los alumnos que enfrentaron las BAP.

En el PAA, el docente de apoyo registró los objetivos y contenidos a lograr durante el período bimestral, conforme a una selección cuidadosa basada en aspectos tales como su importancia, su funcionalidad o práctica, los resultados de la lo que se observó y se obtuvo.

En el PAA se consideró también necesario dar prioridad a los objetivos con base en la diversidad de las capacidades del alumnado, lo que permite mencionar que en este rubro se previeron las necesidades educativas de los alumnos. Por ejemplo, se consideró como un propósito el desarrollo de las estrategias diversificadas para la niña con discapacidad visual (el conocimiento del sistema braille, ábaco Cranmer y el uso de macrotipos).

Al mismo tiempo, en el plan se retomaron las modificaciones a la secuencia y temporalización de los objetivos, los contenidos para fortalecer los aprendizajes y conseguir un grado de mayor respeto a los ritmos y estilos para aprender de los alumnos, así como la necesidad de realizar ajustes razonables o un software para la niña con discapacidad.

En las actividades fue importante mencionar que se programaron diversas acciones para trabajar o afianzar una misma competencia, estas actividades se obtuvieron en muchos casos de los planes y programas de estudio de la escuela, de los programas de educación especial como el de psicomotricidad o PALEM, entre otros.

De igual modo, fue necesaria la planeación conjunta con el docente de grupo, de las actividades o estrategias que permitieran desarrollar en los alumnos diferentes

posibilidades de ejecución de las actividades y que retomaran sus intereses o edad.

Al mismo tiempo, fue elemental que la docente de apoyo analizara si dichas estrategias eran acordes a las capacidades o necesidades de los alumnos que enfrentaban alguna BAP o alguna discapacidad.

Se requirió considerar actividades que facilitaran la reflexión y manipulación de los materiales por parte de la alumna con discapacidad y que permitieran un grado de aplicabilidad en su vida cotidiana.

Las estrategias diversificadas fueron un elemento importante a considerar cuando se elaboraron las propuestas pedagógicas, es decir partiendo del diseño curricular vigente y sirvieron de ayuda para planear acciones de convivencia social, como el Programa de Prevención de la Violencia y con actividades del área de Cívica y Ética o el Programa de Filosofía para Niños, los cuales reconocieron las características de los alumnos a fin de eliminar las barreras que dificultaban su participación y una buena convivencia.

Al mismo tiempo, estas estrategias hicieron referencia al planteamiento de secuencias o recursos que reconocieron los ritmos, estilos y competencias encontradas en los alumnos de los grupos que requirieron una intervención única y distinta en el desarrollo de los aprendizajes escolares de manera clara e intencionada. Un ejemplo, fue el programa de filosofía que se desarrolló cuando existieron niños que presentaron problemas en su conducta o trastorno de Déficit de Atención por Hiperactividad (TDH).

Para ello, se tomaron acuerdos entre las autoridades y los docentes en el desarrollo de los programas, así como la gestión de los tiempos para su aplicación.

Es importante mencionar que las estrategias específicas sirvieron para dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, en el uso del componente de la lengua oral y la lengua escrita.

Las estrategias específicas dependieron de la discapacidad porque en el caso de la menor con discapacidad visual se requirió también del uso del sistema Braille, de la resolución de problemas matemáticos con la calculadora grande o del ábaco Cranmer (versión económica), asimismo, se retomó el uso de las computadoras y la realización de uno o dos softwares específicos de acuerdo a las características de la menor.

De igual modo, en la promoción del auto-cuidado y el trabajo colaborativo se implementaron acciones o actividades para que los menores, sobre todo en el grupo de la menor con discapacidad visual, leyeran y escribieran textos o problemas en forma autónoma, contaran con un aula limpia, amplia, ordenada, bien iluminada, en la parte de abajo y cerca de los baños (ajustes razonables).

Las estrategias específicas pusieron a disposición del alumnado con discapacidad visual recursos metodológicos, didácticos (como se mencionó anteriormente el sistema Braille), dispositivos multimedia, sistemas auditivos y medios de voz digitalizada, el uso de macrotipos y del ábaco Cranmer en versión económica.

El trabajo para la menor con discapacidad se basó en la tutoría y el apoyo entre dos, para fortalecer las habilidades de ubicación en el manejo de espacio escolar y familiar, el cual permitió que la menor se movilizara y tuviera un buen manejo psicomotriz grueso y fino, de esta forma se le facilitó el conocimiento del sistema Braille.

Para el seguimiento de las acciones antes mencionadas se retomó la observación de las actividades en educación física y en el aula, así como las actividades de movilidad en el salón, es decir, se verificó que los pasillos estuvieran libres de mochilas u otros objetos que pudieran provocar un accidente, además, por parte del docente de grupo se revisó que se respetaran esos espacios diariamente.

En cuanto a la metodología, fue necesario tomar en cuenta la disposición del docente para la planeación colaborativa y las actividades a desarrollar con los alumnos. Eso fue importante debido a que en la medida que el docente retomaba

las diversas actividades significativas acordes a los intereses de los alumnos y el nivel se enriquecieron sus prácticas educativas y el conocimiento de los alumnos.

Con el docente se planearon clases que se alternaron con la explicación de la teoría en la realización de los ejercicios acompañados de ejemplos sencillos y claros. Por ejemplo, en el caso de la menor con discapacidad visual, se trabajó la ubicación espacial con el grupo, para después buscar y escribir palabras en letras script y luego en Braille.

Es importante mencionar que estas acciones se desarrollaron con el apoyo de un monitor que puede tratarse ya sea del docente o de sus mismos compañeros.

En la programación del aula se priorizaron los proyectos que permitieron la reflexión, la comunicación y expresión de las ideas por los alumnos, las situaciones didácticas para el conocimiento del número, como los conteos con material o el uso del odómetro (cuadro de valor posicional de cantidades) acompañado de fichas de colores, sobre todo para la menor con discapacidad visual.

Del Programa Estatal de Lectura se retomaron algunas de las acciones para el trabajo de comprensión lectora con el apoyo del colectivo escolar y padres, como fue el caso de las lecturas en casa con Libros del Rincón. Asimismo, en las lecturas, se retomaron y se aplicaron constantemente los textos de interés para todos, principalmente para la niña con discapacidad (ver Anexo). Por ejemplo los cuentos de princesas o hadas que, como se mencionó anteriormente, fueron sus preferidos.

Una condición importante en este rubro fue adaptar el lenguaje del material al emplear el nivel de comprensión del alumno, sobre todo de aquellos que enfrentaron BAP o algún tipo de discapacidad.

Al mismo tiempo se elaboraron y revisaron instrucciones sencillas para que este tipo de alumnos supieran qué hacer, incluso en situaciones de emergencia como sismos o incendios. Por ejemplo, es importante recordar tener los pasillos libres de

mochilas o caminar con cuidado y apoyar a su compañero con discapacidad visual.

El uso de diversos materiales contruidos o elaborados por el docente de apoyo, fue otra condición del programa, para que la alumna con discapacidad visual junto con sus compañeros reflexionaran, analizaran, manipularan e interactuaran con los conocimientos, esos materiales pudieron ser cuadrículas para el manejo de áreas y perímetros, dados con números grandes o especiales adaptados al sistema Braille, resolución de sumas y restas sencillas con fichas o materiales, escritas en el pizarrón u hojas, etcétera.

Los apoyos para el desarrollo del trabajo pedagógico fueron otro elemento importante como fue el caso de la estructuración de escenarios o ambientes de aprendizaje con material didáctico en toda el aula, la existencia de los recursos materiales requeridos, las acciones precisas en el aula, la disposición u organización del alumnado al interior del aula, los cuales permitieron promover la interacción entre ellos.

Otro ejemplo fue la ubicación del mobiliario para evitar riesgos de los alumnos en general y evitar actitudes de poca colaboración entre ellos, sobre todo para la menor con discapacidad visual quien requirió estar en constante diálogo con sus compañeros o movilizarse en el aula.

En las acciones a retomar en la planeación, por parte de los docente de apoyo, se registraron estrategias como la orientación sobre algunas de las estrategias de atención a la discapacidad visual, la asesoría con el uso del material y la condición de su discapacidad, el acompañamiento a los docentes o padres de familia y la intervención que se desarrolló en los grupos, los cuales fueron el eje central de la planeación porque partieron de las necesidades del grupo y de los alumnos.

Otro importante ejemplo, fueron las orientaciones generales sobre la discapacidad visual (ver Anexo 18) que se ofrecieron a los docentes, alumnos y padres, además se retomó su utilidad.

Otro ejemplo, fue la presentación de otras de las estrategias para la atención de la discapacidad visual en las Juntas de Consejo, el acompañamiento se dio en el momento en que se aplicaron las estrategias específicas para la intervención planeada entre ambos docentes, además en dicho proceso se informó y enseñó al docente como se aplicaban o realizaban en el aula (ver Anexos 12 y 13).

Otro elemento de este programa fue la evaluación de las actividades la cual fue continua y constante, valorando de los alumnos su trabajo diario, el interés, la participación, sus habilidades, conocimientos y actitudes. Esa evaluación fue congruente con la propuesta curricular vigente, es por eso que las producciones finales de los niños como es el caso de cuentos, leyendas, instructivos, entrevistas realizadas en equipos y que fueron los que permitieron tener un mejor conocimiento de su desempeño.

Estos recursos para la evaluación sirvieron para apoyar a los menores con discapacidad y a otros alumnos que no pudieron seguir el ritmo normal de los demás alumnos de la clase por ponerse nerviosos con los exámenes.

El aporte de la maestra de USAER/UDEEI fue definir los apoyos necesarios en la evaluación que permitieron considerar a la diversidad de los estudiantes, flexibilizar las actividades y las formas de evaluación, todo esto bajo un enfoque integral y formativo durante el trabajo colaborativo con el docente de grupo.

### **5.7. El Trabajo Colaborativo con el Personal de los Grupos Determinados**

El trabajo colaborativo incluyó a estudiantes y maestros, los cuales fueron parte importante para este apartado.

En cuanto a los alumnos, es necesario mencionar que fue a través del trabajo en pares que los menores conocieron cómo piensan los demás al analizar un texto o realizar una actividad, aprendieron a atender y escuchar opiniones, a expresar sus ideas o argumentos por turnos y a modificar sus formas de ser y aceptar las ideas de los demás, así como respetar la organización de las actividades del aula.

Por todo lo anterior, se retomaron diversas actividades de los libros de texto en relación con el trabajo en pares, mismas que organizó el docente de apoyo, a su vez, se realizaron actividades en las que los menores pudieron interactuar, como es el caso de la realización de experimentos en equipos o en el caso de los ficheros, con la actividad del “barco que se hunde” con dos o más niños que se organizan y así sucesivamente.

De la misma manera se realizaron en colectivo o en equipos diversas actividades para desarrollar otras habilidades, como es el caso de la búsqueda de materiales u objetos por medio de indicaciones que llevaron a cabo en pares, tríos, etcétera.

Dichas actividades fueron significativas porque presentaron diversas ventajas, tanto en el enriquecimiento de todos los participantes como en la elaboración de los consensos con propuestas. A su vez, se adquirieron conocimientos, habilidades, actitudes formativas y de convivencia.

Es necesario mencionar que uno de los pilares básicos de la educación fue aprender a convivir con los demás porque fue una de las condiciones indispensables en todas las actividades escolares, asimismo, se retomaron otras acciones para la convivencia sana y pacífica tales como conocer las reglas de la escuela y el aula, la formación de valores por medio de los juegos de mesa, igualmente se propusieron actividades de prevención a la violencia sobre todo del conocimiento de sí mismos y de los demás, así como en el manejo de sus emociones y autocontrol.

Las actividades más importantes fueron del área de artística realizada en equipos pequeños, por ejemplo, en la elaboración de instrumentos con material reciclado para luego entonar canciones creadas por los niños.

Otras actividades fueron observar las imágenes o pinturas seleccionadas entre ambos docentes para analizarlas en colectivo y en el caso de la niña con discapacidad, se empleó la pantalla del equipo de multimedia para su proyección.

Al trabajar o discutir casos con los alumnos, los menores, aprendieron a retomar las experiencias de otros, a ser innovadores y proponer algunas soluciones a conflictos que se les plantearon cuando fue necesario.

De igual modo, el trabajo colaborativo con el docente fue para planear y realizar acciones de atención a los alumnos con discapacidad, que enfrentaban BAP o para población vulnerable, así como llevar a cabo el llenado de los registros de planeación, observación de la intervención y de los resultados de las evaluaciones.

Es importante recordar que una parte importante fue el desarrollo de la flexibilidad de la currícula y a las evaluaciones realizadas para los niños con discapacidad que enfrentaban algunas BAP.

#### **5.8. Elaboración de Informes de los Grupos y de los Alumnos en Estadística**

Durante el ciclo escolar se reportaron los resultados de los avances en la atención por medio de los informes iniciales, bimestrales y finales.

Los informes iniciales fueron elaborados junto con el personal de la USAER II – 21 del turno matutino, en ese caso, sólo el Director, ya que no se contó con todo el personal interdisciplinario.

En los informes iniciales del ciclo escolar y en el contexto áulico (Ver Anexos 1 y 2) se integraron los datos generales de la escuela Emiliano Zapata, en el Turno Matutino, también los datos de los grupos, por ejemplo, 4° A, B, y C , 5° C y E y, 6° A, los cuales incluyen el nombre de la Maestra(o) de Grupo y de la Maestra de Apoyo, y en caso de contar con el equipo interdisciplinario se colocó el nombre de cada especialista y el área de atención, así como el ciclo correspondiente y la fecha.

Como elemento primordial, el docente de apoyo junto con el profesor, describieron en los informes iniciales las competencias y aprendizajes propuestos en los campos de formación del plan y programas de estudio de educación básica al



inicio del ciclo. Posteriormente, en un segundo rubro, se registró el desempeño logrado por todo el alumnado del grupo con respecto a los diferentes campos de formación curricular en base al perfil de competencias (ver Anexo 16).

En un tercer rubro del informe, se detallaron las competencias de los menores que enfrentaban BAP o algún tipo de discapacidad. Además se describieron las barreras que enfrentaron o en este caso, la discapacidad que presentó la menor que como se mencionó fue visual (baja visión).

Se trató de una niña que presentó una discapacidad visual (baja visión), debida a que presentó entropía de 50 dioptrías con nistagmus congénito, No obstante, se determinó que dicho factor no le impide desarrollarse en el aula.

En el formato (ver Anexo 2), se describieron las estrategias que emplearon con mayor frecuencia los estudiantes para la resolución de problemas, los recursos que se emplearon, como el uso de sus dedos, dibujos de palitos o bolitas, entre otros.

A su vez, se retomaron las actividades que prefirieron y que pudieron ser las experimentales, de lectura y escritura por mencionar algunas, así como las asignaturas que les gustaron y cómo fue su participación. En el caso de la niña con discapacidad, su participación fue abierta y autónoma en la clase de educación física. La materia que más le gusto, fue artes plásticas, en especial, el dibujo.

En cuanto a los estilos y ritmos de aprendizaje, en ese rubro se indicaron las formas en las que aprendieron los menores por equipo o en forma individual, si fue kinestésico, auditivo o visual; si realizaron las actividades en forma regular, rápida o lenta y la atención que mantuvieron. Por ejemplo, en la niña con discapacidad, su ritmo y estilo fue lento y mixto, además su atención fue de cinco minutos, favoreciéndole las actividades en pequeños grupos y con el apoyo de material concreto (ver Anexo 8).

En el informe se registraron los tiempos que se emplearon para iniciar y terminar una actividad por los alumnos que enfrentaron BAP o una discapacidad, así como la forma en que se expresaron o comunicaron ante las tareas escolares, es decir, si prefirieron hablar, exponer, explicar o contestar lo que saben. Por ejemplo, la menor con discapacidad prefiere, escuchar, hablar, exponer y preguntar. Inicia la actividad pero requiere de ayuda para terminarla, así como de la ayuda de un monitor.

De igual modo, el docente de apoyo y de grupo explicaron si les gusta leer, escribir textos, números u operaciones y problemas, si realizaban razonamientos matemáticos, si elaboran informes sencillos o trabajos de investigación breves. En este caso a la niña con discapacidad visual le gustaba escuchar textos, indicaciones o problemas, así como dictar a sus compañeros otros textos, instrucciones o problemas sencillos, apoyar a sus compañeros en las investigaciones y comentar lo procesos o resultados.. En la resolución de problemas se necesitó del uso de material concreto, de la calculadora o ábaco cranmer.

Asimismo, fue importante mencionar en el informe el nivel de palabra u oración en el que se encontraron los alumnos que enfrentaron BAP o una discapacidad. En el caso de la menor con discapacidad, iniciaba un nivel alfabético por lo que aun requería del apoyo en la lectura y escritura en los textos sencillos del nivel y grado.

En el informe también se registró su expresión gráfica, esto es, si prefirieron dibujar, construir, fabricar o manipular objetos. Por ejemplo en el caso de la menor con discapacidad, mostró preferencia por manipular objetos, dibujar y construir.

Las habilidades, intereses o gustos por los que optaban los menores que pueden ser de acuerdo a su edad, un ejemplo de esto, fueron los cuentos de terror o los juegos y el tipo de juegos, tanto de mesa como físicos, por mencionar sólo algunos, y como se mencionó anteriormente, la menor sujeta a intervención, mostró preferencia por los juegos de mesa, los cuentos de princesas, las indicaciones muy sencillas y en ocasiones acompañadas de ejemplos.

En las actitudes que manifestaron los alumnos ante las tareas escolares, se observó que éstos, sí las iniciaban, sí asumían el reto, sí las realizaban con agrado, sí se desanimaban o las evitaban porque las consideraban aburridas o fueron muy altas para su nivel, sí fueron perseverantes y las concluyeron o abandonaron, sí buscaron soluciones o no, entre otras actitudes.

En el caso específico de la menor con discapacidad, iniciaba las actividades, pero para terminarlas requería de apoyo porque se cansaba, sobre todo al tratar de escribir sus ideas.

En la evaluación de las interacciones en el aula (ver Anexo 9) se observó y registró la forma en la que se desarrollaron las relaciones grupales entre docentes y alumnos; si existió comunicación abierta y asertiva o rechazo entre ellos; también fue importante mencionar si existieron o no dificultades en la comunicación o en las interacciones; si se organizaron en equipos; si se integraron, se aislaron o no participaron los alumnos y por qué y si se discriminaban entre ellos.

Por ejemplo, en la menor con discapacidad no existieron problemas para su integración y trabajo en grupos pequeños, al contrario este trabajo la benefició y se sintió apoyada por sus compañeros.

El registro de los informes bimestrales del contexto escolar, realizados con los docentes de grupo (ver Anexo 5), se consideró como un proceso continuo y sistemático de recopilación de evidencias y análisis de la información derivada de diversas fuentes.

Se analizó también el desarrollo y realización de las orientaciones generales y asesorías a los docentes en Consejos Técnicos o reuniones con grupos pequeños de docentes por bimestre y sus logros, a su vez, se consideraron si fueron funcionales para el personal y si se cambiaron o adicionaron otras orientaciones o asesorías a las planeadas.

En el informe bimestral del contexto escolar, también se retomó la estadística de la escuela y de atención para determinar los avances cuantitativos de la población en atención, así como la información cuantitativa de la población que por diversas circunstancias necesitó ser atendida temporal o permanentemente.

En el contexto áulico se integró otro análisis de las calificaciones para determinar los avances cuantitativos, es decir, si existieron avances en su aprendizaje, cambios en los apoyos o en las estrategias y acciones realizadas para la atención, las dificultades que se presentaron para disminuir las barreras de aprendizaje en los menores, al mismo tiempo, se consideró el análisis cualitativo de los menores que requirieron de estrategias para su atención en forma temporal.

Por ejemplo, un menor del grupo de segundo grado faltó cuarenta días debido a que contrajo varicela, pero la madre solicitó tareas y trabajos, asimismo, un menor obtuvo bajas calificaciones porque ambos padres estaban en proceso de separación por lo que, además, de orientar al docente sobre algunas actividades pedagógicas para la atención y participación del menor, lo que a su vez, trajo consigo su derivación hacia una institución especializada.

Las orientaciones proporcionadas a los docentes de los grupos atendidos, fueron determinantes para favorecer el proceso en cuanto a la creación de ambientes de aprendizaje y en el uso de recursos para el desarrollo curricular, sobre todo de aquellas áreas que favorecían el aprendizaje de los alumnos que enfrentaban BAP o alguna discapacidad. Por ejemplo, en las orientaciones a los docentes se retomaron las estrategias de atención a menores que presentan TDH o problemas de conducta.

A su vez, en el informe, se retomaron las estrategias de apoyo por bimestre y el análisis de su desarrollo, así como de las estrategias específicas y diversificadas, al igual que el material elaborado para la intervención, sobre todo para la menor con discapacidad visual (baja visión).

En el contexto socio familiar también se realizaron informes bimestrales que dieron cuenta del avance del cumplimiento de los objetivos del PAE y en los que se

consideraron las acciones realizadas entre ambos docentes para la orientación a los padres de familia, ya sea para estrechar los vínculos de comunicación y obtener su participación en los apoyos en casa (ver Anexo 19) o en las asistencia y puntualidad de los menores a la escuela, puede citarse como ejemplo a este respecto, la orientación a los padres con tareas o actividades muy sencillas para realizar con sus hijos en casa, fortaleciendo de esta forma las competencias de los alumnos en atención.

Otro elemento importante a analizar fue la pertinencia y replanteamiento de los apoyos programados para los padres de los alumnos que enfrentaron BAP o algún tipo de discapacidad; de igual modo, se elaboró el análisis de los apoyos de la atención complementaria y el seguimiento a las diversas instituciones a los que fueron derivados los padres, además se retomaron para la atención las sugerencias entregadas por la institución al docente.

Las interacciones sociales establecidas entre la USAER/UDEEI, la escuela y el personal fueron otro elemento importante a considerar en el informe, las cuales resultaron positivas en el caso de la escuela Emiliano Zapata, ya que dichas interacciones eran coordinadas por ambas Directoras, quien ponía especial énfasis en la atención de todos los alumnos.

En el contexto escolar, se elaboraron informes finales o la rendición de cuentas por parte del docente de apoyo en el que se retomó como punto de referencia el propósito general, los indicadores y las acciones del PAE, con el fin de establecer si se habían cumplido o no dichos propósitos y con base en ello, estructurar los registros, la estadística de la escuela y de atención, con el fin de determinar si se atendió a toda la población que lo requirió y si se cumplieron los objetivos planeados.

En el caso de la escuela se cumplieron con los objetivos en un 70 % ya que se trabajó con una población extensa y existieron alumnos en atención temporal constantemente.

En el informe final del contexto escolar se describieron las acciones realizadas como colectivo y sus resultados, es decir cuántas orientaciones y asesorías se dieron (6 orientaciones y 3 asesorías) y cuál fue el impacto en la eliminación de las BAP en la escuela o en la atención de las diversas discapacidades.

En la escuela se cumplió con los temas a desarrollar entre ellos el trabajo colaborativo, la inclusión, las estrategias de atención a los niños con TDH y problemas de conducta, las estrategias de lectura y escritura, los diferentes problemas de visión en los niños con discapacidad visual para sensibilizar a la población docente sobre el problema de visión.

De igual modo, se mencionaron las acciones y los resultados en el trabajo colectivo, con relación a la propuesta del PETE y PAT, al mismo tiempo se analizaron sus efectos (en este caso positivos) en la atención o para la eliminación de las barreras a nivel escolar ya que la mayoría de los docentes entendieron los problemas que enfrentan los alumnos y retomaron algunas estrategias mencionadas en la reuniones.

Otro aspecto importante para el informe final del contexto escolar, fue la pertinencia de los apoyos a las escuelas, el impacto de la participación de la USAER/UDEEI en otros espacios académicos en los que se presentaron temas de interés para el personal y que de alguna u otra forma, les hicieron ver las políticas actuales y los cambios realizados para la atención. Por ejemplo, el tema de inclusión y los apoyos para los niños en situación de hospitalización los cuales fueron buenos en el caso de un menor que fue hospitalizado temporalmente.

Como una parte primordial del informe final del contexto escolar (ver Anexo 6), fue que se registraron y analizaron los ajustes razonables realizados en la escuela para beneficio de la menor con discapacidad (se ubicó en un salón del primer piso y cerca de los baños), así como las acciones realizadas para la transformación de las culturas y políticas del centro escolar (el tema de inclusión para la aceptación de la diversidad).

Es importante mencionar que el informe final del contexto escolar contribuyó a mejorar y reorientar las acciones que realizó la USAER/UDEEI en colaboración con las escuelas (Sánchez, 2011:89) para dar cuenta del trabajo corresponsable realizado durante el ciclo escolar por dicha unidad, así como para la creación de ambientes inclusivos con un impacto positivo en el logro educativo ya que la menor con discapacidad fue aceptada y cumplió con las actividades durante todo el ciclo escolar y asistió a la escuela a tiempo y en forma regular.

En el informe final del contexto áulico, se consideraron las estrategias realizadas, los resultados obtenidos en su desarrollo, así como los avances en la eliminación o minimización de las barreras que presentaron problemas en su aprendizaje y participación o una discapacidad (en este caso, visual).

En el caso de la menor con discapacidad, ésta fue aceptada y apoyada por sus compañeros de grupo al grado.

A su vez, en el informe se incluyó la información proporcionada por el profesor y otros profesionales sobre los avances en los menores, los cuales fueron buenos ya que la mayoría promovió con buenas calificaciones y las competencias necesarias, incluyendo a la menor con discapacidad quien obtuvo calificaciones de ocho y nueve en las diversas materias.

En ese contexto, también se retomó el análisis de la aplicación de otros programas y su finalidad, así como su desarrollo y sus resultados en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación o en la atención a los niños con discapacidad como: el de prevención a la violencia.

Se consideró también el análisis de la elaboración y aplicación de los materiales en los diversos grupos y los beneficios aportados a la menor con discapacidad o que presentaron BAP.

Una parte importante del informe final del contexto áulico, fue el análisis del logro educativo realizado por bimestre, que en este caso fue el Maestro de Apoyo quien aportó el razonamiento a la escuela y permitió a la institución modificar sus

acciones en la atención de la mayoría de la población en general. Se registró la población atendida en general y los avances en dicha tarea.

Del mismo modo, en el informe final del contexto socio familiar se analizaron los avances en el desarrollo de estrategias, acciones, los apoyos implementados durante todo el ciclo escolar y se determinaron aquellos que fueron los más adecuados, de acuerdo a las condiciones de la familia.

El docente de apoyo junto con el personal de la USAER/UDEEI, registraron las derivaciones o actividades para el desarrollo de los ambientes familiares que permitieron el logro educativo y/o la minimización de las barreras en los menores en atención.

También se registraron los apoyos brindados a los alumnos y padres que no estaban registrados, pero que presentaron algún problema en el aprendizaje o en sus interacciones durante cierto período del ciclo escolar.

#### **5.9. Elaboración del Cronograma o la Bitácora de Trabajo.**

El Cronograma o registro (ver Anexo 7) tuvieron como objetivo organizar, aplicar y registrar las acciones planeadas o desarrolladas durante la semana por el docente de educación especial.

El Cronograma se compuso de un cuadro en el que se anexaron los días hábiles de la semana o del mes. En los cuadros por día del cronograma se registraron las estrategias de apoyo y actividades a desarrollar con los docentes de los grupos, la hora en que se llevaron a cabo y las estrategias o acciones programadas. En la parte de las observaciones del cronograma se registraron las actividades que se cambiaron o los motivos por los cuales no se aplicaron.

De la misma manera, en el registro se escribieron las actividades, el día y la hora en que se realizaron, además se firmaba por parte del docente para comprobar el desarrollo de las acciones acordadas.



Al final del mes con la bitácora, cronograma o los registros se analizaron si se cumplieron o no las acciones programadas, al mismo tiempo se establecieron aquellas acciones que fueron relevantes o irrelevantes para la atención de los menores que enfrentaban BAP y/o una discapacidad. También se analizó cuáles se repitieron y cuál fue su intención o su impacto.

La información arrojada del análisis, permitió determinar los avances en la eliminación de barreras y los ajustes en las acciones o estrategias desarrolladas por día o por mes.

Otra función del Cronograma o del Registro, fue que sirvieron como fundamento para cuando se presentaron algunas dificultades en la atención, por ejemplo, cuando los menores llegaron tarde o no asistieron a la escuela, como fue el caso de la niña con discapacidad visual quien presenta inasistencias. Al mismo tiempo sirvió de fundamento cuando se presentaron problemas con los docentes o padres quienes consideraban que no se daba la atención a los menores.

#### **5.10. Aplicación de las Estrategias de Apoyo o para la Atención**

Las estrategias de apoyo permitieron organizar el trabajo de gestión donde se construyeron las relaciones y se presentaron los “niveles y capacidades de desarrollo específico” (Sánchez, 2011:134) de todo el colectivo escolar siendo estas:

- la orientación,
- la asesoría
- y el acompañamiento.

Para desarrollarlas se requirió conocer las necesidades de los contextos porque posibilitaron la organización de las estrategias de apoyo, las cuales sirvieron para la minimización de las BAP.

La asesoría se realizó en los Consejos Escolares y en pequeños grupos al compartir con los docentes temas de interés como las causas de la discapacidad

visual, concepciones nuevas o conceptos como el de inclusión o educación inclusiva, programados a partir del diagnóstico con temas de interés de las áreas de matemáticas y español.

Las asesorías fueron necesarias (ver Anexos 19 y 20) y con el fin de que en la práctica los docentes, autoridades de la escuela junto con el personal de USAER/UDEEI conformaran escuelas inclusivas, incluso las asesorías pudieron ser sobre los instrumentos de evaluación.

De igual modo, la asesoría pudo ser en forma individual o en grupos pequeños durante los espacios gestionados y durante la planeación con las autoridades, es decir, al tratar la información conceptual y las estrategias de atención para los menores con alguna discapacidad, TDH, en situación de hospitalización y depresivos, entre otros. Por eso se mencionó, que se promovieron los cambios en las concepciones y técnicas de trabajo.

El acompañamiento permitió complementar las dos estrategias (orientación y asesoría), así como los tiempos para la gestión educativa, la promoción y uso de terminologías (inclusión y diversidad), la planeación de las actividades, el desarrollo del proceso de enseñanza, aprendizaje, la evaluación y seguimiento junto con el docente y las autoridades de la escuela.

Un ejemplo de orientación y acompañamiento, fue que en la planeación se acordó la lectura y escritura de un texto sencillo o también de instrucciones sencillas, con cuestionamientos claros y breves para la niña con discapacidad visual, además el texto contó con letras grandes, siendo analizado y registrado con el docente de grupo.

Otros ejemplos de orientación y acompañamiento incluyeron actividades lúdicas, la lectura de pensamientos o poesías bonitas y breves para los niños con problemas depresivos.

También se pudieron concertar actividades para el desarrollo de las capacidades de convivencia para los niños con problemas de conducta, algunas de ellas fueron

actividades en que los participantes lograron desarrollar las posibilidades de autoconocimiento, autocontrol y de autoconfianza como:

### **DERECHOS ASERTIVOS.**

**Hoja para la o el participante.**

YO TENGO DERECHOS:      YO TENGO OBLIGACIONES:

En mi casa a:

En mi trabajo a:

En mi grupo de amistades:

En mi escuela:

En mi comunidad:

Complementariamente, se consideraron otras actividades como fue el caso de la psicomotricidad en la que los niños acordaron los espacios a llenar en una hoja blanca, los dibujos a emplear durante los movimientos indicados por los ritmos de una canción, luego se dieron los tiempos para que recorrieran el aula y vieran los dibujos de los demás, posteriormente se les pidió que regresaran a su lugar para continuar con la actividad.

<b>AV (arriba ventana)</b>	<b>AP (arriba puerta)</b>
<b>ABV (abajo ventana)</b>	<b>ABP (abajo puerta)</b>

Asimismo, se pudieron aplicar actividades de percepción en la que los niños manejaron sus manos o pies de acuerdo a las indicaciones, números y letras señaladas en una hoja de rotafolio o el pizarrón. Estas letras fueron de acuerdo a las necesidades de los alumnos como b o d, 2, 5, etcétera.

En el acompañamiento, también se acordaron actividades del área de matemáticas para los menores con una discapacidad, como en el caso de la niña con discapacidad visual, a quien se le acompañó con la resolución de problemas apoyada del ábaco Cranmer o la calculadora, así como de memoramas o loterías de números u operaciones (ver Anexos 12, 13 y 14), con lo que se benefició a todo el grupo.

Al mismo, tiempo, el acompañamiento permitió fortalecer la intervención en el centro educativo al promover y aplicar junto con el docente las estrategias de los programas para el desarrollo de lectura y escritura en los menores que enfrentaron BAP o algún tipo de discapacidad, por medio de ejercicios de lectura y comprensión sencillos y de interés (ver Anexo 15).

Un ejemplo de lo anterior para la menor con discapacidad visual, fue el caso del resumen del cuento de *Frozen*, en el que se dieron tiempos para una lectura rápida y luego otra lectura más concienzuda para contestar el cuestionario de comprensión lectora.

Otro ejemplo fue el trabajo con el marco teórico metodológico del programa de escritura para que los niños trabajaran con las sílabas, de acuerdo a sus necesidades, por ejemplo, completar palabras como su\_\_\_\_\_ en la que el niño coloca la sílaba ma, después de reflexionar sobre el referente o dibujo. Otro ejemplo son los crucigramas con palabras sencillas ya sea con sílabas directas, inversa o trabadas.

El acompañamiento implicó la observación y registro de otras actividades planeadas por ambos docentes para determinar el avance en las competencias de los alumnos.

En el uso de los macrotipos en el caso de la menor con discapacidad visual con ambos docentes y con las actividades planeadas con anticipación.

La orientación con las otras dos estrategias, permitió establecer acuerdos o negociaciones sobre los propósitos de la asesoría y el acompañamiento, los

tiempos para el desarrollo de las estrategias de apoyo, la metodología de trabajo y la función de cada uno de los profesionales.

A su vez, facilitó la formación docente al programar temas también de interés sobre las nuevas terminologías, desplegar y evaluar las acciones encaminadas a desarrollar, los aprendizajes esperados en los alumnos, sobre todo los que enfrentan BAP o una discapacidad.

En el caso de la menor con discapacidad visual, en las orientaciones y en el acompañamiento a los docentes se les recordó constantemente que la menor no podía usar plastilina, fibra o lijas, con el fin de proteger el tacto y los ojos.

En la orientación, la Pedagoga, retomó, desde su área, programas o proyectos nacionales e internacionales (Vitón, 2012:18-19) que permitieron el desarrollo de los menores que enfrentaban barreras o una discapacidad, por ejemplo, la actividad para el desarrollo y conocimiento de sus derechos y obligaciones, otras fueron para el autoconocimiento y manejo de sus emociones.

En la planeación se acordaron y registraron las metodologías didácticas que desarrollaban la creatividad, reflexión y profesionalismo de los equipos de maestros, por medio de los esfuerzos de adaptación y generación de contenidos curriculares específicos que constantemente estaban siendo modificados para mejorar la calidad en la atención de los alumnos. Por ejemplo, los proyectos en los que se retoma la escritura de sus obras de teatro, su organización y representación por parte de los niños.

El análisis de las metodologías tuvo como finalidad integrar los conocimientos de situaciones, hechos o problemas significativos para los alumnos y la comunidad escolar que en el caso del docente de grupo no presentó problemas al integrar otras actividades para la menor con discapacidad visual.

Algunas de las actividades se retomaron de los libros de texto o programas establecidos en educación especial, como la aplicación de actividades específicas

para las discapacidades como el conocimiento y uso del espacio, además del conocimiento del sistema Braille.

De igual modo, se retomaron otras que se propusieron o promovieron por la Dirección de Educación Especial como las actividades del fichero de números, por ejemplo, otra fue el uso del Tangram para el conocimiento de las fracciones.

Otro ejemplo de este tipo de metodología, fue el Programa de Filosofía para Niños que aportó reglas y el trabajo de valores en los niños con problemas de conducta, la reflexión de temas necesarios para el cuidado personal de los niños y la convivencia en la escuela, todo ello a través de un enfoque transdisciplinario, por ejemplo, puede mencionarse el tema del abuso sexual y la prevención de la violencia.

Al mismo tiempo, se retomaron como parte de la orientación a los docentes y padres de familia los temas referentes a las estrategias específicas de los niños con discapacidad visual, los cuales se integraron de igual modo en el acompañamiento (ver Anexos 19 y 29). Por ejemplo, los cuidados del cuerpo en la niña con discapacidad, especialmente de sus pies, ojos y manos.

Otras estrategias empleadas por la USAER/UDEEI para la atención son las estrategias diversificadas (SEP, DEE, DGOSE, s/f.: 69) que estuvieron dentro de una pedagogía considerada para la diversidad y que constó de cuatro acciones importantes, aunque para este análisis sólo se retoman dos: a) el uso de la tecnología y b) el enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje.

El uso de las tecnologías de información y de comunicación (TIC) sirvieron para crear por parte de la docente de apoyo, un software sobre el tema de un bloque o bimestre (por ejemplo, los movimientos de rotación de la tierra), que fue compartido con el grupo en general.

Al mismo tiempo, se proporcionaron los materiales de computación para la niña con discapacidad visual, que incluyó el uso de tableros con letras en Braille y con colores para los niños con discapacidad visual, al mismo tiempo se solicitó la

búsqueda de información sobre un tema o área determinado por el programa de estudios.

La segunda estrategia fue el enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje, la cual fue diseñada para desarrollar las competencias de los alumnos a través de aprendizajes significativos. Además, esta estrategia, tuvo como finalidad, generar respuestas educativas que atendieran las necesidades de la diversidad con el fin de asegurar que todos aprendieran y desarrollaran al máximo sus competencias.

Algunos ejemplos de estas actividades fueron: la aplicación secuencias didácticas o actividades significativas para el desarrollo de las habilidades en el pensamiento matemático y crítico (por ejemplo, la representación de ventas en tienditas, papelerías o tlapalerías); el aprendizaje de las operaciones por medio de los cálculos mentales; acertijos matemáticos; dados con los que se trabajaron los números, sumas, restas y las multiplicaciones, así como la resolución de problemas en pares.

Otras actividades fueron para el razonamiento matemático como el trazo de figuras en cuadrículas grandes, las cuales sirvieron para obtener sus áreas y perímetros, así como para el trabajo de fracciones, ángulos y líneas, apoyadas de material concreto, con el tangram, las hoja cuadrículadas con figuras en cartón.

Estas acciones implicaron una planeación en colaboración con el docente para determinar los apoyos pedagógicos, en los que se retomaron los contextos escolares y extracurriculares.

Con las actividades en los contextos escolares se reforzaron y/o desarrollaron otras habilidades en los menores, por ejemplo, las actividades en las que se elaboraron y presentaron sus argumentaciones sobre el trabajo, que a su vez permitieron desarrollar interacciones y una comunicación asertiva entre todos.

En las actividades extracurriculares elegidas por ellos se propició el desarrollo de otros aprendizajes en los niños como parte de la convivencia. También se

mencionaron otras acciones como las clases de educación física o artística para el desarrollo de habilidades y necesidades específicas en los menores, como la seguridad y reforzar aún más el conocimiento espacial en la menor con discapacidad.

Es necesario mencionar que en las actividades de los apoyos pedagógicos del contexto escolar, se requirió concertar con el docente el aprovechamiento de espacios en la escuela, como fue el caso de las jardineras porque sirvieron para explorar elementos de la naturaleza que solicitaban los libros de texto u otros programas, propiciando el desarrollo de proyectos colectivos en el que los alumnos interactuaron en forma individual o grupal, al mismo tiempo, se evaluó el desempeño de cada uno y del colectivo en general.

Otro programa desarrollado y que empleó todos los espacios de la escuela fue el de psicomotricidad, ya que se buscó el movimiento del cuerpo de los niños en todos los espacios para su conocimiento y control. Otro programa importante, fue sobre el cuidado del ambiente con el reciclado de materiales, aparatos eléctricos y pilas.

Otras de las acciones en el enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje, fueron las actividades extracurriculares que los niños con problemas de conducta desarrollaron en contra turno, estas actividades fueron elegidas por los menores, lo que además les permitió retomar sus interés y desarrollar su autonomía.

Es necesario mencionar que estas actividades fueron de mucha ayuda porque pudieron ser deportivas o artísticas y sirvieron principalmente para los menores que presentaron algún problema de conducta o TDH, permitiéndoles conocer y manejar sus emociones al mismo tiempo que su cuerpo.

En el caso de la menor con discapacidad visual asistió al Centro de Atención para la Discapacidad Visual (CADIVI), con la finalidad de favorecer el desarrollo de competencias en otras áreas y darle seguimiento al cuidado de su visión.



Dentro de la disminución de las barreras con relación a la niña con discapacidad visual, se determinó que la menor leyera y escribiera en forma autónoma textos muy sencillos del nivel y grado, al mismo tiempo se integró y participó de acuerdo a su ritmo y estilo de aprender, además fue aceptada por el docente y el grupo.

En cuanto a los menores que enfrentaron BAP, se determinó primeramente el tipo y naturaleza de las mismas. Por ejemplo, en el cambio de la metodología el docente de uno de los grupos logró planear y desarrollar algunas actividades en las que incluyó y motivó al menor con problemas de conducta.

### **5.11. Otras Funciones que Realiza el Pedagogo en las USAER**

La pedagoga dentro de la escuela pudo promover otras acciones necesarias para el desarrollo del cambio (SEP, DEE, DGOSE, s/f.:69). Una de ellas fue diseñar y evaluar tareas de sensibilización o concientización en los procesos de formación basados en los programas, libros de texto de primaria y para la atención de la diversidad, esto durante los espacios gestionados para las asesorías a los docentes.

En la planeación, con un enfoque estratégico, se organizaron e integraron los apoyos para la mejora de los procesos de atención a la diversidad en los tres ámbitos de la escuela (escolar, áulico y sociofamiliar), a su vez se participó en la realización de acciones de planeación conjunta con los docentes de grupo para la población vulnerable, a su vez se proporcionaron actividades para trabajar en casa, en un lugar adecuado, por ejemplo, para los niños en situación de hospitalización se entregaron tareas o trabajos a realizar por el alumno durante su período de restablecimiento.

Dentro de otras acciones que se realizaron, estuvieron la construcción de carpetas de escuela y de aula en las que se integraron y organizaron los instrumentos de trabajo desarrollados por ambos docentes (el diagnóstico, evaluaciones, planeaciones, informes, cuestionarios, registros, etcétera), junto con las evidencias de los apoyos brindados por la escuela y la USAER/UDEEI.

La organización de las carpetas fue para su revisión y fundamentar los apoyos en los menores con discapacidad integrados en las escuelas o al presentarse un problema de discriminación de algún menor que enfrenta BAP o algún tipo de discapacidad. Esto fue importante, ya que al ingreso a ésta, en USAER/UDEEI, no existía información de los menores.

En muchos casos el tipo de prácticas profesionales de la Maestra de Apoyo tuvo que ver con el nivel de reflexión (Romo, 1996, enero-junio: 2-3) realizado durante el acompañamiento, el cual se desarrolló desde el diagnóstico, así como en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre todo con el docente que atendió a la niña con discapacidad visual.

Al mismo tiempo, se jugó el papel de ser acompañante en el diseño de la planeación y desarrollo de prácticas de la enseñanza que permitieron crear ambientes de atención para los menores que se encontraron en una situación de vulnerabilidad.

La orientación dominante en la formación de los pedagogos fue la actividad docente, esto es, la concepción de la pedagogía estuvo centrada en la teoría y en la práctica de la enseñanza abierta y crítica del trabajo de ambos profesionales. Al mismo tiempo, se desarrollaron conocimientos y habilidades para fungir como investigador y asesor en la formación continua, con el fin de alcanzar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, así como en la organización institucional. Al buscar otras estrategias de atención u orientaciones para los docentes cuando representaron otras dificultades en la atención.

Para ello, fue necesario estar actualizado e informado sobre los cambios en los Planes y Programas de estudio, libros de texto y demás programas promovidos por la SEP o la Dirección de Educación Especial (DEE) para brindar la información por medio de las asesorías a los docentes.

De la misma manera, fue enorme utilidad conformar grupos de maestros, con el fin de establecer un diálogo continuo que permitió revisar las nuevas concepciones

de la currícula, la didáctica, los contenidos básicos y las aportaciones correspondientes de las nuevas propuestas de trabajo.

En la conformación de los grupos de trabajo, existió la posibilidad de investigar sobre otros temas como el de inclusión y elaborar y aplicar otros materiales didácticos para los alumnos con una discapacidad (sopas de letras en Braille, el odómetro, al damero), así como en aquellos que enfrentaron BAP o fueron vulnerables como los menores con síndromes como el de Kawasaki.

Otra acción que llevó a cabo el pedagogo, fue durante la recolección de las calificaciones, porque se establecieron las necesidades de cada grupo y el apoyo a los grupos que presentaron mayor rezago educativo, al verificar las calificaciones de los niños que contaron con un promedio de cinco.

En el caso de los grupos que contaron con menores de bajo rendimiento, se brindaron orientaciones metodológicas y técnicas pedagógicas a los docentes de grupo con actividades muy sencillas, como el uso del odómetro acompañado de fichas para el trabajo de números, sumas, restas y multiplicaciones y se registró si existieron cambios porque de lo contrario el grupo se perfiló para estar en seguimiento durante el tiempo que fue necesario.

Otras orientaciones tuvieron que ver con las estrategias de lectura y escritura para estos menores, ya que las aplicó el docente con la totalidad del grupo.

Es necesario mencionar que desde 1993, los cambios de la función han variado, sin embargo, el trabajo de investigación y desarrollo de estrategias para las diferentes barreras y /o discapacidades que enfrentan los menores continúan hasta el momento y constantemente se están modificando con la investigación desarrollada por el Maestro de Apoyo, todo ello con la finalidad de brindar una atención de calidad a los alumnos que se encontraron en atención.

Por lo que la labor de investigación y trabajo por parte del pedagogo fue constante ya que en ocasiones con los cambios no se contó con los conocimientos teóricos y técnicos para las orientaciones o asesorías, así como con el material suficiente

para brindar el apoyo a los menores que enfrentaban BAP o una discapacidad por lo que también fue una labor constante de investigación y trabajo.

## **Reflexiones finales.**

A través de la investigación llevada a cabo sobre la Función del Pedagogo en las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) en la atención a niños con discapacidad visual, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- El papel del maestro de apoyo y del personal adscrito a la Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y desde hace tiempo la Unidad de Educación Espacial y Educación Inclusiva (UDEEI) en la Ciudad de México, en el marco de la Nueva Estructura de las Escuelas de Educación Básica, ha ido manteniendo un interesante proceso evolutivo acorde a las condiciones prevalecientes en materia de educación especial dirigida a estudiantes que presentan determinadas barreras de aprendizaje y participación, así como diversos tipos de discapacidad que de alguna forma, requieren de estrategias educativas y/o especializadas tendientes a promover su integración a la educación regular.
- Cobra en este sentido, un especial papel, el hecho de que el maestro de apoyo de USAER/UDEEI, cuente con las herramientas psicopedagógicas necesarias para trabajar conjuntamente con el profesor titular frente a grupo en la atención de la población estudiantil con BAP o algún tipo de discapacidad, desde la evaluación diagnóstica, la planeación y aplicación eficiente de intervenciones especializadas o en su defecto, las orientaciones para la derivación de estos estudiante hacia las instancias especializadas competentes.
- Tomando en cuenta lo anterior, es importante establecer que la educación especial tanto en México como en el mundo ha ido manifestando una serie de cambios en relación con una nueva visión social hacia la integración educativa de personas con algún tipo de discapacidad. Dichos cambios contemplan diversos ajustes en las estrategias psicopedagógicas centradas principalmente en terapias y atención médica, así como en los diversos padecimientos y discapacidades de los estudiantes, realizados casi todo

durante varios días de la semana en instituciones especializadas, han cedido su espacio a esquemas de inclusión educativa en los que se pretende que este tipo de estudiantes se integre a la educación regular a través del apoyo de USAER/UDEEI, cuyos especialistas planean y ponen en práctica una serie de intervenciones específicas, así como asesorías a personal docente, padres de familia y tutores responsables de este tipo de educandos.

- La operación de este tipo de unidades especializadas, se sustenta en los lineamientos y políticas educativas emanadas de diversos foros especializados a nivel internacional organizados a partir de la segunda mitad del siglo XX, en los que se han ido marcando las pautas para promover una educación de calidad, integradora y dirigida a todos los sectores de la población, con el fin de fomentar el desarrollo personal y social de aquellos estudiantes con requerimientos educativos especializados para atender sus necesidades relacionadas con diversos tipos de discapacidades, clasificadas de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) y con base en ello, diseñar estrategias de integración en diversos ámbitos del desarrollo humano, como sucede con la educación.
- Tomando como punto de partida el reconocimiento del concepto de necesidades de educación especial (NEE), formulado en el célebre informe Warnock, de 1987 y ratificado en 1994 a través de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales : Acceso y Calidad, se sentaron las bases para una educación para todos, inclusiva y de calidad, que representó a su vez, la base de un replanteamiento dirigido esta vez a las barreras de aprendizaje y participación (BAP) en las que se busca aportar los elementos necesarios para promover intervenciones de aprendizaje en el caso de estudiantes con discapacidad en los que éstos puedan participar activamente en el proceso enseñanza aprendizaje en un ambiente en el que convivan con docentes, compañeros de clase y otros

agentes que promuevan su desarrollo académico, como son padres de familia, tutores y otros adultos con los que conviven.

- Es aquí donde USAER/UDEEI cumple una función de enorme relevancia, dada su organización con personal calificado, capaz de identificar dichas barreras de aprendizaje y participación y promoviendo estrategias inclusivas en sus cuatro momentos de trabajo, que van desde la evaluación de los alumnos; la planeación y ejecución de la intervención correspondiente y finalmente, la evaluación y retroalimentación de la misma en relación con casos particulares que se les presentan.
- En este mismo proceso evolutivo de la educación para todos en México, se considera actualmente el desarrollo de la creación de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), una nueva perspectiva operativa y metodológica supeditada al marco legislativo nacional, a los lineamientos concertados en los tratados internacionales en materia de salud, educación especial e inclusiva y en la infraestructura de servicios creada ex profeso para atender las necesidades de niñas y niños con barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas regulares de nivel básico en México, la cual plantea las estrategias necesarias para una nueva visualización y atención de lo que ha dado en denominar: alumnado en situación educativa de mayor riesgo de ser excluido de o en la escuela.
- En este nuevo enfoque de educación inclusiva a través de un servicio psicopedagógico especializado como parte de la educación básica regular, la UDEEI, retoma los fundamentos de USAER y del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y a través de una reestructuración de dichas instancias, ofrece un servicio mucho más especializado, subordinado a las disposiciones y lineamientos emanados de los diversos foros internacionales en materia de educación para todos, por lo que a diferencia de USAER, que opera como instancia técnico operativa de apoyo a la escuela regular, UDEEI ofrece un servicio educativo especializado, lo que implica una mayor capacitación y formación de los

docentes de apoyo, con el fin de formarlos como maestros especialistas, con lo que además, se pretende cambiar el paradigma de la creación de escuelas y aulas inclusivas, al de la inclusión de la población objetivo, es decir alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad que requieren integrarse a la educación regular.

- Bajo esta perspectiva, el papel del maestro especialista adquiere cada vez mayor relevancia en la capacitación específica que brinda a docentes y padres de familia en cuanto a la planeación y desarrollo de las intervenciones, de manera tal que puedan diseñarse estrategias de aprendizaje y aplicarse diversas herramientas especializadas que favorezcan al aprovechamiento académico de los estudiantes con situación educativa de mayor riesgo y en una mejor relación con sus compañeros dentro del aula.
- Aplicando dicho criterio a la inclusión educativa de alumnas y alumnos con algún tipo de discapacidad visual, la USAER/UDEEI contempla una serie de momentos operativos que van desde la misma valoración de los niveles de discapacidad de los alumnos a través de la observación y análisis de los docentes en el aula; la orientación a la escuela para la derivación a especialistas en enfermedades visuales; la atención de los maestros especialistas de la unidad; la capacitación específica para el manejo y aprovechamiento de recursos didácticos especializados como la lectura y escritura de sistema Braille, el uso del ábaco Cranmer, y diversas estrategias de orientación y movilidad que le permitan a los estudiantes una mejor integración a la educación regular.
- Finalmente, puede establecerse que la tendencia global hacia la educación especial para estudiantes con algún tipo de discapacidad, se encuentra íntimamente ligada al respeto y atención de los derechos humanos de esta población, lo que se consagra en los diversos foros internacionales en la materia, que a su vez, sustentan la creación de un marco legal a nivel nacional y la conformación de una estructura de servicios especializados que favorecen a una educación especial de calidad y al alcance de todos.



- Esta condición se plantea tanto en Plan sectorial del Sector Educativo para el periodo 2013-2018, como en los programas de las instancias competentes como la Dirección de Educación Especial (DEE), sin embargo, se requiere un esfuerzo coordinado por parte de las mismas, para obtener mejores resultados, especialmente en la educación básica regular como garante de la óptima atención educativa de niños y niñas cuyos derechos humanos requieren de una educación inclusiva de calidad.

## Referencias bibliográficas y documentales.

### Referencias bibliográficas.

ABAD, A. (director) (2007), *El niño ciego en la escuela (iniciación al Braille)*, Málaga: Junta de Andalucía.

AINSCOW, M. (2010), Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas, en Gairin, J., y y Antúnez, S., *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, Madrid: Volters Kluwer.

ALBERICIO, J.J. (1991), *Educación en la diversidad*, Madrid: Bruño.

ANDRADE, M. (2010), *Alumnos con discapacidad visual. Necesidades y respuesta educativa*, Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

ARNAIZ, P. (2003), *Educación Inclusiva, una escuela para todos*, Málaga: Archidona Aljibe.

ASOCIACIÓN EQUITACIÓN COMO TERAPIA (sin fecha), “Movilidad y orientación”, [en línea], recuperado el 26 de diciembre de 2016, de: <https://equitacioncomoterapia.files.wordpress.com/2011/10/discapacidad-visual-movilidad-y-orientacion3b3n.pdf>

BALESTRINO, M. y FERNÁNDEZ, I. (1973), “El ábaco: su importancia para la enseñanza de las Matemáticas a Disminuidos visuales”, en *ICEVH*, Córdoba: Instituto Helen Keller para Ciegos.

BANK-MIKKELSEN, N. (1975), “El principio de normalización”, en *Revista Siglo Cero*, núm. 37, pp. 16-21.

BAX, M., et al. (2005), “Executive Committee for the Definition of Cerebral Palsy. Proposed definition and classification of cerebral palsy”, en *Developmental Medicine & Child Neurology*, Núm. 47, pp. 571-576.

BLASCO, P. (2006), *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria. Casos prácticos resueltos*, Valencia: Nau Libres.

BERNARDI, R., *et al.* (2004), "Guía clínica para la psicoterapia", en *Revista Uruguaya de Psiquiatría*; vol. 68, núm. 2, pp.99-146.

BISQUERRA, R. (1996), *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*, Madrid, Narcea S.A. de Ediciones.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002), *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

BOOTH, T. (2005), "Keeping the future alive: putting inclusive values into action", en *Forum*, Núm. 47 (2/3), pp. 151- 158.

CAMACHO, A. (2007), "Parálisis cerebral: concepto y registros de base poblacional", en *Revista de Neurología*, Vol. 45, Núm. 8, pp. 503-508.

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN (1993), *Ley General de Educación*. Última reforma publicada DOF 1 de junio de 2016, México.

CAMPOY, I. (2004), *Los derechos de las personas con discapacidad. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

CAPRA, F. (2000), *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Barcelona: Editorial Anagrama.

COMISIÓN NACIONAL SEP-SNTE DE CARRERA MAGISTERIAL (2011), *USAER y CAM. Factor de Aprovechamiento Escolar de Educación Especial (Primera, Segunda y Tercera Vertientes)*. Instructivo. México.

CANTÓN, J.C. (2014), *Características y necesidades de las personas en situación de dependencia*, Madrid, Editorial Editex.

CARIDE, A. y TRILLO, F. (1983), "El paradigma ecológico en la investigación didáctica", en *Revista interuniversitaria de didáctica*, No. 1, pp. 337-352.

CASANOVA, M.A. (1990), *Educación especial: hacia la integración*, Madrid: Escuela Española.

CENTENO, L.V. (2008), "Entrenamiento visual de infantes con visión baja o cieguera", en *Imagen Óptica*, Año 10, Vol. 10, enero-febrero, pp. 16-25.

CERSÓSIMO. R. (2007), "Microcefalia", en N. Fajerman y E. Fernández, editores, *Neurología Pediátrica*, 3ª ed., México: Editorial Médica Pnamericana.

CHTÂEAU, J. (1967), "Pour une éducation scientifique" en *Revue Française de Pédagogie*, N°1, Octubre - Diciembre.

COMISIÓN DE POLÍTICA GUBERNAMENTAL EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS, Sin fecha. *Glosario de términos sobre discapacidad*, México.

CONDEMARÍN, M., et al. (1985), *Madurez escolar: Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje*, Madrid: CEPE DL.

DÁVILA, P., et al. (2010), "Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 14, Núm. 25, pp. 97-117.

DEVALLE, A. y Vega, V. (1999), *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

DÍAZ, F. (2002), *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

EGEA, C. y SARABIA, A. (2001), "Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad", en *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, nº 50, Madrid, pp. 15-30.

ESCUADERO, J. M.; GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009), "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, mayo-agosto, pp. 41-64.

FERNÁNDEZ, C. (Coord.) (2004), *Auxiliar educador de la Administración del Principado de Asturias. Temario. Volumen II*, Alcalá de Guadaíra: Editorial MAD.

FILHO, L. (1964), *Introducción al estudio de la escuela nueva*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

FRASER, N. y HONNETH, A. (2006), *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid: Morata.

FINKELSTEIN, V. (Ed.) (1980), *Attitudes and disabled people*, Nueva York: World Rehabilitation Fund.

GADOTTI, M. (2000), *Historia de las ideas pedagógicas*, México: Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V.

GARCÍA, C.E. (2012), *Guía de atención educativa para estudiantes con discapacidad visual*, Aguascalientes, Ags.: Instituto de Educación de Aguascalientes.

GARCÍA, C.E. (2012), *Guía de atención educativa para estudiantes con discapacidad visual*, Aguascalientes, Ags. : Instituto de Educación de Aguascalientes.

GARCÍA, D. (2005). "Rol de la Escuela en el contexto actual: Resignificación de lo humano y lo político en la cotidianidad del aula", en *Anuario Pedagógico N. 8*, Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

GARRIDO, F., *et al.* (2007), *El paradigma ecológico en las ciencias sociales*, Barcelona: Icaria.

GENTO, S. (2010), *Integración educativa de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad*, Madrid: Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED).

GERRIG, R. y ZIMBARDO, P. (2005), *Psicología y vida*, 17ª ed., México: Pearson Educación.

GIMENO, J. (1999), "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", en R. Alcuía (2000), *Atención a la diversidad*, Barcelona: Graó.

GIUSTI, M. (2000), *La filosofía del siglo XX. Balance y perspectivas*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

HYDROCEPHALUS ASSOCIATION (2009), *Sobre la hidrocefalia. Un libro para padres*, San Francisco, California.

HODGKIN, R. y NEWELL, P. (2004), *Manual de Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, Ginebra: UNICEF.

HOUSSAYE, J. (2003), *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

IAÑEZ, A. (2009), *Prisioneros del cuerpo. La construcción social de la diversidad funcional*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.

INCLUSIÓN INTERNACIONAL (2006), *Escuchen nuestras voces. Personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan sobre pobreza y exclusión*. Reporte Global, Londres.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI) Sin fecha, *Clasificación de tipo de discapacidad-Histórica*, México.

JIMÉNEZ, R. (1999), *Conociendo derechos y cumpliendo con obligaciones*, San José: Instituto Latinoamericano de Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente (ILANUD).

KELLY, U. (2002), “La discapacidad y los niños: la Convención sobre los Derechos del Niño”, en Guinn, G. y Degener, T., *Derechos Humanos y Discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*, Ginebra: Naciones Unidas, pp.131-154.

KUHN, T. (1962), *La estructura de las Revoluciones Científicas*, Santiago de Chile: Editorial Fondo de Cultura Económica.

LEONARDI, M., et al. (2006), “MHADIE Consortium The definition of disability: what is in a name?”, en *Lancet*, núm.368, pp.1219-1221.

LIMA DE MORAES, J., et al., (1948), *Sorobá. Aparato de cálculo para los ciegos*, Bogotá.

LOJO, M. (2010), “Cuando la voluntad se enferma”, en *DFensor. Revista de Derechos Humanos*, Número 11, año VIII, pp. 18-24.

LONGMORE, P. (1987), "Screening stereotypes", en A. Gartner y T. Joe (Eds.), *Images of the disabled: Disabling images*, Nueva York: Praeger.

LUCKASSON, R. (2004), *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, 10ª ed., Madrid: Alianza.

MARCHESI, Á. (2000), *Controversias en la Educación Española*, Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍNEZ, M. y TIANA, A. (2005), *Educación, valores y cohesión social, Taller No. 2 Calidad de la Ciencia y la Cultura*, OEI, [en línea], recuperado el 7 de septiembre de 2016 de: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-2-ESP.pdf>

MARTÍNEZ LIÉBANA, I. (coord.) (2000), *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Madrid: ONCE, volúmenes I y II.

MATEOS, G. (2008), "Educación especial", en *Revista Intercontinental de psicología y educación*, Vol. 10, núm. 1, enero-julio, pp. 5-12.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2007), *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación parvularia*, Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA (2009), *Educación inclusiva: Discapacidad visual*. Módulo 6. Autonomía personal, Madrid.

MOLINA, S. (1987), *Integración en el aula del niño deficiente. El Programa de Desarrollo Individual*, Barcelona: Graó.

MUNIZ, A. (2002), "Conceptualizaciones acerca del diagnóstico y la intervención psicológica. Aportes para un abordaje complejo de la cuestión", en A. Muniz (compiladora), *Enfoques teóricos, técnicos y clínicos en práctica psicológica, Tomo III*, Montevideo: Editorial Psicolibros Waslala.

NIRJE, B. (1969), "The normalization principle and its human management implications", en R. B. Kubel y W. Wolfensberger (Editores.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington.: P.C.M.R.

OLIVER, M. (1990), *The politics of disablement*, Londres: McMillan.

ORTÍZ, S. (1998), "Una escuela abierta a la diversidad", en *Ensayos y experiencias*, Núm. 26, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, pp. 14-25.

PALACIOS, J. (1984), *La cuestión escolar Críticas y alternativas*, 6ª ed., Barcelona: Editorial LAIA.

PALACIOS, A. (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: Caja Madrid. Obra Social.

PARRA, L. y JESÚS, D. (2009), "Las necesidades educativas especiales. Una reflexión sobre la inclusión educativa", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXIX, núm. 3-4, pp. 201-223.

PEGALAJAR, M.C. (2013), "Tiflotecnología e inclusión educativa: evaluación de sus posibilidades didácticas para el alumnado con discapacidad visual.", en *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Núm. 9, enero, pp. 08-22.

PÉREZ, R. (2004), *Psicomotricidad. Desarrollo psicomotor en la infancia*, Vigo: Ideas Propias Editorial.

PIAGET, J. et al. (2001), *La representación del mundo en el niño*, 9ª ed., Madrid: Morata.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1995), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1996), *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*, Informe Anual de Actividades, México.



RINCÓN GALLARDO, G. (2001), "Presentación al Informe General de la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación intitulado La discriminación en México: por una nueva cultura de igualdad." en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XLIV, núm. 183, mayo-diciembre, pp. 261-319.

RODRÍGUEZ, A. y GALLEGO, J.L. (2014), *Bases teóricas y de investigación en educación especial*, Madrid: Pirámide.

RUÍZ, O.L. (2000), *Orientaciones generales para la enseñanza del sistema de lectoescritura Braille*, Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos (INCI).

SÁNCHEZ REGALADO, P. (2005), *Los ábacos: instrumentos didácticos*, México: Dirección de Educación Especial.

SANGORRÍN, J. (1977), "Esquema corporal y deficiencia motriz", en *Anuario de Psicología*, Núm. 16, pp. 95-111.

SOCARRÁS, E. (2004), "Participación, cultura y comunidad", en Linares Fleites, Cecilia, Pedro Emilio Moras Puig y Bisel Rivero Baxter (compiladores): *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, La Habana. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, pp. 173 – 180.

SPALLANZANI, C., et al (2002), *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*, Sherbrooke: Editions du CRP, Université de Sherbrooke. VASCO

STAINBACK, S., STAINBACK, W. y JACKSON, H.J. (1999), "Hacia las aulas inclusivas", en Stainback, S., Stainback, W., editores, *Aulas inclusivas*, Madrid: Narcea.

THOMAZET, S. (2009), "From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?", en *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, No. 6, pp. 553-563.

WARNOCK, H.M. (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Londres: Her Majesty Stationary Office.

WARNOCK, H. M. (1987). "Encuentro sobre necesidades de educación especial", en: *Revista de educación*, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 45-73.

WOLFENSBERGER, W. (1975), "The principle of normalization in human services", National Institute on Mental Retardation.

ZABALA, I. y GARCÍA, M. (2009), "La educación del siglo XXI de acuerdo a la perspectiva del paradigma ecológico: Una alternativa de sustentabilidad", en *Revista de Investigación*, Vol. 33, Núm. 68, septiembre-diciembre, pp. 233-249.

## Referencias documentales.

OMS/BANCO MUNDIAL (2011), *Informe Mundial sobre la discapacidad*, Ginebra.

OMS/OPS (2001), *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud. Versión abreviada*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

OMS (2001), *Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes. Clasificación de la CIE-10 de los trastornos mentales y del comportamiento en niños y adolescentes*, México: Editorial Médica Panamericana.

OMS (2005), *State of the world's sight: VISION 2020: the right to sight 1999-2005*, Londres: International Agency for the Prevention of Blindness.

OMS (2010), *ICD. Update and revision platform: change the definition of blindness*, Ginebra.

OMS (2013), *Plan de acción sobre la salud mental 2013-2020*, Ginebra.

ONU (1994), *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general 5, Personas con discapacidad (11 período de sesiones, 1994)*, U.N. Doc. E/C.12/1994/13, Nueva York.

SEP-DEE (1994), *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*, México: Cuadernos de Integración Educativa, núm. 4.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (1992), *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010), *Discapacidad motriz. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010b), *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010c), *Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010d), *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011), *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011b), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011c), *Orientaciones para la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de la educación básica*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011d), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2012), *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2012b), *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza. Estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2013), *El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-TDAH): atención a la diversidad en escuelas inclusivas*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2015), UDEEI. *Unidad de Educación Especial y Educación Exclusiva. Planteamiento técnico operativo. Documento de Trabajo*, México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2016). Portal institucional, [http://www2.sep.df.gob.mx/que\\_hacemos/especial.jsp](http://www2.sep.df.gob.mx/que_hacemos/especial.jsp).

UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York.

UNESCO (1994), *Conferencia mundial sobre Necesidades educativas especiales, Acceso y calidad*, Salamanca, España: WCEFA.

UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Nueva York.

UNESCO (2005), *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*, París: UNESCO

UNICEF, UNESCO, HINENI (2001), *Inclusión con niños con discapacidad en la escuela regular*, Santiago de Chile.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (2003), “La aplicación de un programa de orientación y movilidad con personas ciegas y con discapacidad visual grave”, en *Revista de Psicopedagogía*, Núm. 16, pp. 1-15.

VITÓN, M.J. (2012), *Teoría y política de la educación. Reflexiones sobre el proceso formativo*, Madrid: Los libros de la Catarata.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### FORMATOS PARA CARPETA DE ESCUELA

DATOS GENERALES DE LA ESCUELA		
NOMBRE DE LA ESCUELA		
NIVEL EDUCATIVO (11)	CLAVE DEL CENTRO DE TRABAJO	TURNO (12)
DIRECCION OPERATIVA	SECTOR	ZONA
CICLO ESCOLAR	FECHA DE REALIZACION	
PLANTILLA DOCENTE DE LA USAER		
GRUPOS EN ATENCION	PROFESOR	FUNCION (14)
OTROS PROFESIONALES		
GRUPOS EN ATENCION	PROFESOR	FUNCION (14)

REPORTE DEL ANALISIS CONTEXTUAL CONTEXTO ESCOLAR		
CARPETA DE ESCUELA	ESCUELA	FECHA DE REALIZACION
	RUBROS DEL ANALISIS CONTEXTUAL	RESULTADOS Y CONCLUSIONES EN TORNO A LA REALIDAD DE LA ESCUELA
	ESTADISTICA DE LA ESCUELA	
	RESULTADOS DE LOGRO EDUCATIVO DE LA ESCUELA DEL CICLO ESCOLAR ANTERIOR	

	NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR GLOBAL DE LA ESCUELA	
	ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA	
	CONDICIONES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	

CARPETA DE ESCUELA	<b>REPORTE DEL ANALISIS CONTEXTUAL          CONTEXTO ESCOLAR</b>	
	FACTORES QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION E INCIDEN DE FORMA DIRECTA EN EL LOGRO EDUCATIVO.	
	IDENTIFICACION Y PRIORIZACION DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION	
	FACTORES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION E INCIDEN EN FORMA DIRECTA EN EL LOGRO EDUCATIVO	

<b>REPORTE DEL ANALISIS CONTEXTUAL          CONTEXTO SOCIO - FAMILIAR</b>		
CARPETA DE ESCUELA	ESCUELA	FECHA DE REALIZACION
	ELEMENTOS DEL ANALISIS CONTEXTUAL	RESULTADOS Y CONCLUSIONES EN TORNO A LA VINCULACION DE LA ESCUELA CON LA COMUNIDAD
	RELACION DE LOS PADRES, MADRES Y/O TUTORES CON LA ESCUELA	
	VINCULACION CON CONSEJOS ESCOLARES DE PARTICIPACION SOCIAL	
	VINCULACION CON ASOCIACION DE PADRES DE FAMILIA ( APF)	
	VINCULACION CON OTRAS INSTITUCIONES	

## ANEXO 2

DATOS GENERALES DEL GRUPO		
NOMBRE DE LA ESCUELA		
GRADO Y GRUPO	DOCENTE DE GRUPO	
TURNO	CICLO ESCOLAR	FECHA DE REALIZACION
PLANTILLA DOCENTE DEL GRUPO		
PROFESOR	FUNCION	
PLANTILLA DOCENTE DE LA USAER		
PROFESOR	FUNCION	

REPORTE DEL ANALISIS CONTEXTUAL CONTEXTO AULICO		
CARPETA DE AULA	GRUPO :	FECHA DE REALIZACION:
	RUBROS DEL ANALISIS CONTEXTUAL	RESULTADOS Y CONCLUSIONES EN TORNO A LA REALIDAD DEL AULA
	ESTADISTICA DEL GRUPO	
	RESULTADOS DEL LOGRO EDUCATIVO DEL GRUPO DEL CICLO ESCOLAR ANTERIOR	
	EVALUACION INICIAL DE LA COMPETENCIA CURRICULAR DE LOS ALUMNOS (AS)	
	AMBIENTES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA	
	DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE TRABAJO EN EL AULA	

REPORTE DEL ANALISIS CONTEXTUAL CONTEXTO AULICO DEL 3° D	
CARPETA DE AULA	FACTORES QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION
	IDENTIFICACION Y PRIORIZACION DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION



	ALUMNOS QUE ENFRENTAN BAP
	FACTORES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION

REPORTE DEL ANALISIS CONTEXTUAL CONTEXTO SOCIO – FAMILIAR		
CARPETA DE AULA	GRUPO : ELEMENTOS PARA EL ANALISIS CONTEXTUAL	FECHA DE REALIZACION: RESULTADOS Y CONCLUSIONES EN TORNO A LA PARTICIPACION DE LAS FAMILIAS EN EL AULA
	EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS SOBRE: LA EDUCACION DE SUS HIJOS, LA FUNCION DE LA ESCUELA, DEL DOCENTE FRENTE A GRUPO Y DE LA USAER	
	ASPECTOS Y CONDICIONES DE LAS FAMILIAS QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS	
	VINCULACION DE LAS FAMILIAS CON LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS	
	RELACION DE LA FAMILIAS CON EL MAESTRO (A) DE GRUPO	
	DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE TRABAJO EN EL AULA	

REPORTE DEL ANALISIS CONTEXTUAL CONTEXTO SOCIO – FAMILIAR DEL 3° D	
CARPETA DE AULA	FACTORES QUE OBSTACULIZAN EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION
	IDENTIFICACION Y PRIORIZACION DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION
	FACTORES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION

### ANEXO 3

#### PROGRAMA DE APOYO A LA ESCUELA (PAE)

##### I.-DATOS GENERALES

ESCUELA	
NOMBRE DE LA ESCUELA:	
PERSONAL DE LA USAER RESPONSABLE DE LA ATENCION:	
CICLO ESCOLAR:	FECHA DE REALIZACION:

##### II. BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION IDENTIFICADAS Y PRIORIZADAS

CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO AULICO	CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

##### II. OBJETIVOS ESTRATEGICOS

CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO AULICO	CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

##### III. OBJETIVOS DE LA INTERVENCION

CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO AULICO	CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

##### IV. METAS

CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO AULICO	CONTEXTO SOCIO FAMILIAR

##### V. SEGUIMIENTO

CONTEXTO	INDICADORES DE COBERTURA	INDICADORES DE CALIDAD
ESCOLAR		
AULICO		
SOCIO - FAMILIAR		

##### VI. IMPLEMENTACION DE LOS APOYOS

CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO AULICO	CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

VII. ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	RESPONSABLES	RECURSOS	FECHAS DE REALIZACION
CONTEXTO ESCOLAR			
CONTEXTO AULICO			
CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR			

**ANEXO 4**

**PLAN DE APOYO AL AULA  
PAA**

ESCUELA	EMILIANO ZAPATA
GRADO Y GRUPO FOCALIZADO:	
DOCENTE(S) DE GRUPO	
EQUIPO DE USAER:	
PERIODO	
ALUMNOS CON DISCAPACIDAD Y/O ALUMNO(S) QUE ENFRENTAN BAP	

<b>OBJETIVO</b>

<b>BAP (S) IDENTIFICADA(S)</b> <i>(Que voy a atender)</i>

<b>ESTRATEGIA DE</b>	<b>TIPO DE APOYO</b>	<b>DE Y</b>	<b>APOYO A IMPLEMENTEN-</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RESPONSABLE</b>
----------------------	----------------------	-------------	-----------------------------	--------------------	--------------------

<b>APOYO/D ESTINATA RIO</b>	<b>APOYO A IMPLEMENT AR</b>	<b>TAR</b>		
<b>EVALUACION</b>				

## ANEXO 5

<b>CARPETA DE AULA</b>	<b>INFORME BIMESTRAL CONTEXTO AULICO</b>	
	<b>GRUPO:</b>	<b>BIMESTRE Y FECHA DE REALIZACION:</b>
	<b>APOYOS IMPLEMENTADOS EN EL CONTEXTO AULICO DURANTE EL BIMESTRE</b>	
	<b>ACTIVIDADES REALIZADAS, OPORTUNIDADES Y OBSTACULOS</b>	
	<b>RESULTADOS Y AVANCES OBTENIDOS DURANTE EL BIMESTRE EN LA MINIMIZACION O ELIMINACION DE LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION IDENTIFICADAS EN ESTE CONTEXTO.</b>	

<b>CARPETA DE AULA</b>	<b>INFORME BIMESTRAL CONTEXTO SOCIO - FAMILIAR</b>	
	<b>GRUPO:</b>	<b>BIMESTRE Y FECHA DE REALIZACION:</b>
	<b>APOYOS IMPLEMENTADOS EN EL CONTEXTO SOCIO – FAMILIAR DURANTE EL BIMESTRE</b>	
	<b>ACTIVIDADES REALIZADAS, OPORTUNIDADES Y OBSTACULOS</b>	
	<b>RESULTADOS Y AVANCES OBTENIDOS DURANTE EL BIMESTRE EN LA MINIMIZACION O ELIMINACION DE LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION IDENTIFICADAS EN ESTE CONTEXTO.</b>	

## ANEXO 6

### INFORME FINAL DE EVALUACIÓN DE LOS APOYOS PARA LA MEJORA DEL LOGRO EDUCATIVO EN LA ESCUELA EMILIANO ZAPATA USAER II - 21 CICLO ESCOLAR 2012. 2013

Instrucciones: El presente formato tiene la intención de que los maestros de la USAER registren los aspectos relevantes que permitieron el logro de los objetivos de su intervención tanto en la escuela como en el aula, el impacto de los apoyos en la construcción de escuelas inclusivas, las dificultades que el equipo enfrentó para el logro de los objetivos así como las áreas de mejora detectadas para atención.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN				
<b>USAER II- 21</b>	<b>Zona de Supervisión II-3</b>	<b>Nombre de la escuela que se apoya</b>	<b>EMILIANO ZAPATA</b>	
<b>Grupos focalizados</b>		<b>Nombre (s) de los docentes de la USAER y equipo de apoyo</b>	<b>Nombre</b>	<b>Función</b>

II. CONTEXTO ESCOLAR	
Objetivos de Intervención	Grado de avance del cumplimiento del objetivo (resultados cuantitativos y cualitativos que cuenten con evidencias de los procesos) no fotografías.

III. CONTEXTO DE AULA	
Objetivos de Intervención	Grado de avance del cumplimiento del objetivo (resultados cuantitativos y cualitativos que cuenten con evidencias de los procesos) no fotografías.

Acciones corresponsables implementadas para la construcción de escuelas inclusivas	Acciones corresponsables implementadas para la eliminación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Dificultades detectadas para el logro de los objetivos de la Intervención (Condiciones externas que enfrentó con la escuela, zona de supervisión y/o jefatura de sector)

Prospectiva de trabajo del ciclo escolar:

Impacto de las acciones en el logro educativo de la escuela:

Total de alumnos atendidos registrados en control escolar		Total de docentes atendidos		Total de padres atendidos	
Total de alumnos beneficiados en la atención de los grupos		Total de docentes beneficiados		Total de padres beneficiados	

Necesidades de actualización detectadas por el personal de la Unidad, en la intervención de esa escuela, para su fortalecimiento técnico.

## ANEXO 7

CRONOGRAMA DEL MES DE MARZO

MAESTRA DE APOYO

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
OBSERVACIONES:				

DOCENTE DE APOYO:

Vo. Bo. DIRECTOR USAER  
ESCUELA

DOCENTE DE GRUPO:

Vo. Bo. DIRECTOR

## REGISTRO DE ACTIVIDADES DE CADA DIA

FECHA	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
FIRMA DEL DOCENTE Y/O DIRECTOR		

### ANEXO 8

#### CUESTIONARIO DE RITMOS Y ESTILOS

C.R.O.S.E.E. No.      ZONA DE SUPERVISIÓN

U.S.A.E.R.

Elige la opción que más se identifique contigo.

**1.- Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está escrito en el pizarrón o en tu libro, te es más fácil seguir las indicaciones:**

- a) Escuchando al profesor.
- b) Leyendo el libro o el pizarrón
- c) Te aburres y esperas que te den algo que hacer.

**2.- Cuando estás en clase:**

- a) Te distraen los ruidos.
- b) Te distrae el movimiento.
- c) Te distraes cuando las explicaciones son demasiado largas.

**3.- Cuando te dan instrucciones:**

- a) Recuerdas las indicaciones que dice la maestra.
- b) Es más sencillo cuando las lees en el libro o pizarrón
- c) Te pones en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar.

**4.- Cuando tienes que aprender algo de memoria:**

- a) Se te facilita si repites en voz alta
- b) Prefieres ver la imagen
- C) Memorizas mejor cuando estás en movimiento.

**5.- En clase lo que más te gusta es que:**

- a) Haya diálogo
- b) Te den el material escrito y con dibujos.
- c) Se realicen actividades en que tengas que hacer cosas y puedas moverte

**6.- Marca las dos frases con las que te identifiques más.**

- a) Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en un papel
- b) Eres visceral e intuitivo, muchas veces te gusta/disgusta la gente sin saber por qué

- c) Te gusta tocar las cosas y tiendes a acercarte mucho a la gente cuando hablas con alguien.
- d) Tus cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, te molestan los tachones y las correcciones.
- e) Prefieres los chistes a los cómics.
- f) Sueles hablar contigo mismo cuando estás haciendo algún trabajo.

Tiempo de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de entrega: \_\_\_\_\_

## ANEXO 9

### CUESTIONARIO DE INTERACCIONES

C.R.O.S.E.E. No.      ZONA DE SUPERVISIÓN

U.S.A.E.R.

#### INTERACCIONES

- ¿Convives con tus compañeros de grupo? SI NO ¿Por qué?
- ¿Con quien te gusta convivir más? o ¿Juntarte en la escuela o a la hora del recreo?
- ¿Hay alguien que te moleste, insulte o agrede en el grupo? SI NO ¿Quién?
- ¿Hay alguien a quien no le gusta estar acompañado?
- ¿Te gusta trabajar en equipos? SI NO ¿De cuántos? 2, 3, 4, 5, 6 o más
- ¿Hay alguien en el grupo al que le pega y molesta y no se queja? SI NO ¿Quién? y ¿Porqué crees que lo hacen?
- ¿Hay alguien al que le guste trabajar solo? Quién?
- ¿Qué actividades te gustan más? Y ¿Por qué?
- ¿Te gusta emplear material didáctico en las actividades? ¿Cómo cuales?
- ¿Qué materia te gustan más? ¿Por qué?
- ¿Cuales no te gustan? ¿Por qué?
- ¿Hablas con tu Maestra o Maestro cuando existe algún problema en el grupo? SI NO ¿Por qué?
- ¿Prefieres contarles los problemas a tus amigos para que te ayuden a resolverlos?
- ¿Hablas con tu Maestra o Maestro cuando existe algún problema en el grupo? SI NO ¿Por qué?
- ¿Hablas con tu mamá o papá cuando existe algún problema en el grupo? SI NO ¿Por qué?



C.R.O.S.E.E. No.  
ZONA DE SUPERVISIÓN II-  
U.S.A.E.R. II-2  
**EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 3º GRADO**

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_  
RUPO: \_\_\_\_\_ NOMBRE DEL MAESTRO (A): \_\_\_\_\_  
FECHA: \_\_\_\_\_

**Lo que comen las ranas**

Todas las ranas son carnívoras, es decir, se alimentan de animales y no de plantas. Las ranas devoran cualquier cosa que se mueva. Se pasan casi todo el tiempo tan inmóvil que apenas se les ve. Sus enormes ojos saltones les permiten ver todo a su alrededor y reaccionan con gran rapidez ante cualquier movimiento.

La mayoría de las ranas sigue una dieta de insectos, larvas y lombrices, pero las ranas más grandes, como las ranas cornudas y las ranas toro, pueden comer lagartos, pájaros y mamíferos pequeños.

Algunas tienen una lengua larga y pegajosa, sujeta a la parte delantera de la boca. Cuando ven una presa, la capturan disparando la lengua a gran velocidad. Otras capturan los insectos con sus anchísimas mandíbulas.

La rana de espolones, que se pasa toda la vida en el agua, utiliza las patas delanteras para llevarse la comida a la boca. Las ranas de boca estrecha siguen una dieta más limitada, ya que sólo pueden capturar termitas y otros insectos pequeños.



“Ranas”, en Animales en acción, Madrid, Editorial Anaya, 1992.

- 1.- Subraya la idea principal del texto:
  - a. Las ranas se alimentan de animales y no de plantas.
  - b. Algunas ranas capturan los insectos con sus anchísimas mandíbulas.
  - c. Los ojos saltones de las ranas les permiten ver todo a su alrededor.
  - d. Cuando las ranas ven una presa, la capturan disparando la lengua a toda velocidad.
  
- 2.- Subraya la respuesta correcta. Los personajes principales de la lectura son:
  - a. Los insectos
  - b. Las ranas
  - c. Las termitas
  - d. Las ranas toro
  
- 3.-Subraya otro título que escogerías para la lectura.
  - a. Los ojos saltones de las ranas.
  - b. Las ranas de boca estrecha siguen una dieta más limitada.
  - c. Las ranas son carnívoras.
  - d. Las ranas de espolones se pasan toda la vida en el agua.

4.- Une con un línea, cada expresión de la columna de la izquierda con la oración que le corresponda de la columna derecha, de acuerdo con la lectura.

a.- Las ranas  
agua.

b.- La rana de espolones  
se mueva.

c.- Las ranas toro  
limitada.

d.- Las ranas de boca estrecha  
pájaros.

a.- se pasan toda la vida en el

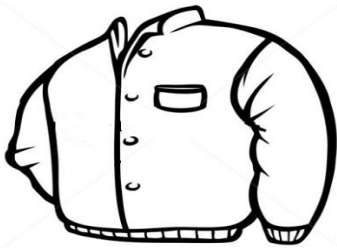
b.- devoran cualquier cosa que

c.- tienen una dieta más

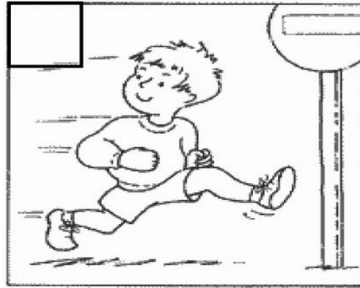
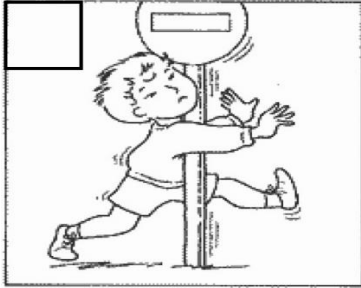
d.- pueden comer lagartos y

5.- Haz un dibujo que exprese la idea más importante de la lectura.

6.- Describe los siguientes objetos.




7.- Escribe el número 1 a lo que pasó primero, el 2 a lo que pasó después y 3 a lo que pasó al último.



8.- Ordena las siguientes oraciones y escríbelas correctamente.  
Montserrat de y Omar un libro cuentos. en la

---

Ricardo en investigó cómo tortugas. un libro nacen las

---

A le gusta Rodrigo historias leer de terror

---

---

9.- Escribe una noticia de acuerdo con la imagen. Toma en cuenta las partes que la forman.

Elementos del cuerpo de bomberos remueven lo escombros del restaurante.



---

---

---

---

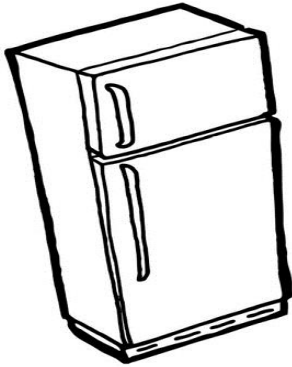
---

---

---

---

10.- Elabora un anuncio publicitario del siguiente producto.



---

---

---

---

---

---

---

---

11.-Separa correctamente las palabras en el siguiente texto.

Las rimas son poemas populares, pequeños y sencillos. Se llaman así porque sus versos terminan con sonidos iguales muy parecidos.

---

---

---

---

12.- Escribe lo que falta en cada enunciado.

\_\_edro y \_\_arlos viven en la ciudad de \_\_urango.

\_\_arfa visitó a su abuelo \_\_uis en \_\_uebla.

\_\_n la ciudad de \_\_éxico hay muchos museos.

### MATEMÁTICAS

1.- Marca con una **X** el cuadrado de la respuesta correcta

¿Cuál de las opciones completa la siguiente secuencia?

130, \_\_\_\_\_, 150, 160, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 190

a) 131, 170, 189

b) 140, 170, 180

c) 140, 180, 200

Ordena las cantidades de menor a mayor.

45 83 21 17 50

---

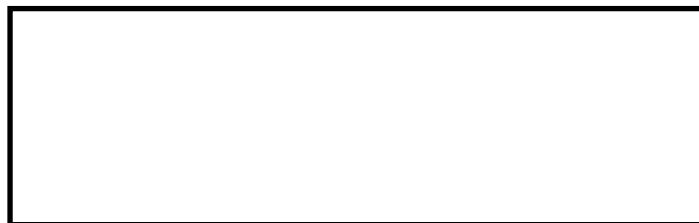
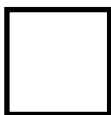
2.-Lee la información y contesta.

La maestra Miriam registró los cumpleaños de sus alumnos en las siguientes hojas de calendario.

MAYO							JUNIO						
D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	5						1	2
			Luis									Juan	
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
					Delia			Litzy			Sonia		
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
		Toño					<b>Lupe</b>					José	
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
					Maria				Lya				
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30
<b>Laura</b>													Lalo

- A) ¿Cuántos niños y niñas cumplen años en viernes?  
\_\_\_\_\_
- B) En el mes de Mayo, ¿Quiénes cumplen años en viernes? \_\_\_\_\_
- C) ¿Quién cumple años en el último día de Junio? \_\_\_\_\_
- D) ¿Quién cumple años el 15 de Mayo? \_\_\_\_\_
- E) ¿Quién cumple años después de Sonia? \_\_\_\_\_

3.-Calcula cuantos cuadrillos iguales como el que se muestra se necesita para cubrir el siguiente rectángulo.



Se necesitan \_\_\_\_\_

4.- Completa la siguiente tabla.

Número	Centenas	Decenas	Unidades	Se lee
123			3	
		2		Cuatrocientos veintiséis
801	8			
				Seiscientos catorce

5.- Completa las siguientes tablas y contesta.

Plumas	Precios
1	6 pesos
2	12 pesos
3	18 pesos

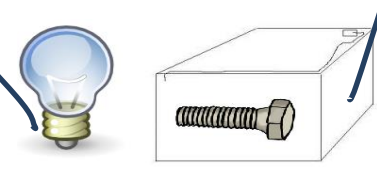
Tijeras	Precios
1	7 pesos
2	
3	

Libretas	Precios
1	9 pesos
2	18 pesos
3	

- ¿Cuál es el precio de 2 tijeras? \_\_\_\_\_
- ¿Cuál es el precio de 5 plumas y 3 libretas? \_\_\_\_\_
- ¿Cuál es el precio de 5 libretas? \_\_\_\_\_

- Héctor compró en el supermercado un foco y una caja de tornillos. Si tenía 30 pesos. ¿Cuánto dinero le sobró?

13 pesos

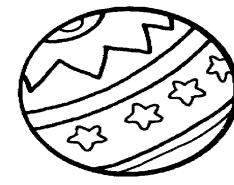


8 pesos

R= \_\_\_\_\_

53 pesos

- Beto quería comprar una pelota, pero sólo tenía 13 pesos. ¿Cuánto dinero le falta para comprar la pelota?



R= \_\_\_\_\_

80 pesos

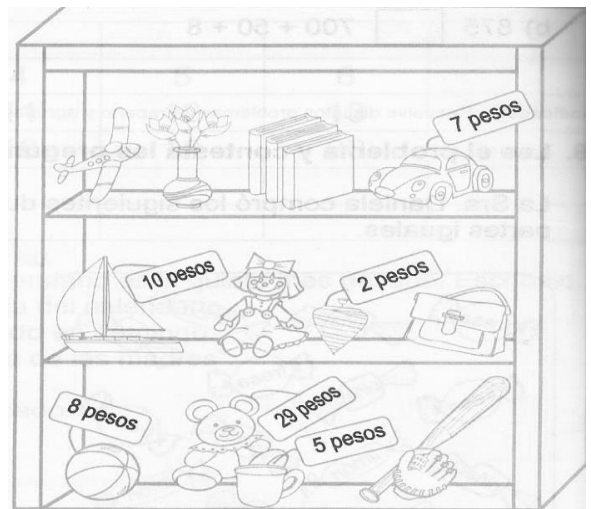
8.- Con base a la siguiente información contesta las preguntas.



- a) Con 8 botellas de medio litro de agua, ¿Cuántas botellas de 1 litro puedes llenar? \_\_\_\_\_
- b) ¿Cuántas botellas de un cuarto de litro necesitas para llenar 6 botellas de medio litro? \_\_\_\_\_
- c) ¿En cuántas botellas de un cuarto de litro puedes verter dos litros de agua? \_\_\_\_\_

9.- Observa la siguiente imagen y contesta las preguntas.

- A) ¿Qué objetos hay en el entrepaño de abajo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- B) ¿Qué objeto está a la derecha de la muñeca? \_\_\_\_\_
- C) ¿Qué hay atrás de la tasa? \_\_\_\_\_
- D) ¿Qué hay entre el carro y el florero? \_\_\_\_\_



ANEXO 11  
USAER II  
ZONA DE SUPERVISION: II

FORMATO DE ENTREVISTA A PADRES

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_  
 EDAD: \_\_\_\_\_ GRADO Y GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
 PRIMERA ENTREVISTA: \_\_\_\_\_ CUARTA ENTREVISTA: \_\_\_\_\_  
 SEGUNDA ENTREVISTA: \_\_\_\_\_ QUINTA ENTREVISTA: \_\_\_\_\_  
 TERCERA ENTREVISTA: \_\_\_\_\_ SEXTA ENTREVISTA: \_\_\_\_\_

ASISTEN:  
 AMBOS PADRES SOLO LA MADRE O EL PADRE: LOS TUTORES ( \_\_\_\_\_ )  
 OTRO FAMILIAR (TÍOS, TÍAS PRIMOS ABUELOS  
 HERMANOS.)

INFORMACIÓN QUE SE OBTIENE.

ACUERDOS

FIRMAS:

ANEXO 12

**Memorama de multiplicaciones**

<b>6 X 4 =</b>	<b>7 X 6 =</b>	<b>6 X 5 =</b>	<b>6 X 8 =</b>	<b>3 X 9 =</b>	<b>6 X 9 =</b>
<b>24</b>	<b>42</b>	<b>30</b>	<b>48</b>	<b>27</b>	<b>54</b>
<b>3 X 6 =</b>	<b>9X7 =</b>	<b>7X4 =</b>	<b>5X3 =</b>	<b>2X9 =</b>	<b>9X10 =</b>
<b>18</b>	<b>63</b>	<b>28</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>90</b>
<b>8X1 =</b>	<b>8X4 =</b>	<b>9X4 =</b>	<b>5X10 =</b>	<b>7x7=</b>	<b>9X8 =</b>
<b>8</b>	<b>32</b>	<b>36</b>	<b>50</b>	<b>49</b>	<b>72</b>
<b>6x8 =</b>	<b>7X8 =</b>	<b>9X3 =</b>	<b>5X5=</b>	<b>6x6=</b>	<b>9X5 =</b>
<b>48</b>	<b>56</b>	<b>27</b>	<b>25</b>	<b>36</b>	<b>45</b>



ANEXO 13

MEMORAMA DE PROBLEMAS:

Juanito tiene 200 carritos y los quiere repartir en bolsas de diez para guardarlos, ¿cuántas bolsas necesita?	20	Pedro tiene 380 globos y los quiere poner en caja de cien, bolsas de diez, ¿Cuántas cajas y bolsas necesita?	3 cajas y 8 bolsas
Mariana tiene dos galletas y las quiere repartir entre cuatro niños por partes iguales ¿qué fracción les toca a cada uno?	galleta $\frac{1}{4}$ de	Susana tiene una lata con 250 gomitas y las quiere repartir entre cinco niñas ¿Cuántas gomitas les toca a cada una?	gomitas 45
Pedro tiene 6 galletas y las quiere repartir entre seis niños por partes iguales, ¿qué fracción le toca a cada uno?	galleta $\frac{1}{6}$ de	Alicia tiene una bolsa de 100 gomitas y las quiere repartir por partes iguales entre cuatro niños, ¿Cuánto le toca a cada uno?	gomitas 25
Constantino vende carritos y los empaca en cajas de cien y bolsas de diez. Si tiene 390 carritos, ¿Cuántas cajas y bolsas necesita?	3 cajas y 9 bolsas.	Martha tiene 88 globos y los quiere repartir entre 8 niños por partes iguales ¿Cuántos le toca a cada uno?	11

ANEXO 14

Otras actividades son las loterías de números, aquí se integran sólo dos:

20	399	700	44
293	32	147	73

<b>829</b>	<b>909</b>	<b>485</b>	<b>784</b>
<b>503</b>	<b>462</b>	<b>633</b>	<b>80</b>

<b>65</b>	<b>654</b>	<b>290</b>	<b>129</b>
<b>462</b>	<b>32</b>	<b>691</b>	<b>911</b>
<b>358</b>	<b>731</b>	<b>829</b>	<b>265</b>
<b>13</b>	<b>500</b>	<b>60</b>	<b>176</b>

**Tarjetas para recortar**

<b>910</b>	<b>293</b>	<b>147</b>	<b>44</b>	<b>506</b>	<b>600</b>	<b>68</b>	<b>73</b>
<b>99</b>	<b>909</b>	<b>485</b>	<b>784</b>	<b>18</b>	<b>616</b>	<b>740</b>	<b>829</b>
<b>583</b>	<b>875</b>	<b>32</b>	<b>80</b>	<b>633</b>	<b>503</b>	<b>462</b>	
<b>836</b>	<b>65</b>	<b>795</b>	<b>429</b>	<b>290</b>	<b>49</b>	<b>392</b>	<b>33</b>

## ANEXO 15

<p>En una isla de Japón, en la que hace muchos años, se hicieron experimentos con bombas de hidrogeno y Elio, se dieron cita varios científicos para ver los estragos que habían dejado los experimentos. Al llegar se sorprendieron del inmenso calor sofocante y la poca vegetación que existía. Durante el día acomodaron sus casas de campaña y recolectaron restos de los objetos, tierra y desechos encontrados para realizar su revisión y determinar el grado de contaminación. Pasada la noche se fueron a dormir todos.</p> <p>Cuando amaneció y se levantaron a revisar sus cosas, encontraron restos de algunas casas de campaña cerca a las rocas, estaban rotas y las personas que dormían en ellas habían desaparecido.</p> <p>Durante el día, dos equipos de personas fueron a buscar a los desaparecidos; pero no los encontraron por ningún lado.</p> <p>Esa noche, no durmieron por temor a que sucediera lo mismo, varios de los integrantes de la investigación se encargaron de vigilar. Tres de ellos, vieron extrañas formas que se movían y a las que dispararon varias veces, pero fue inútil ya que las sombras continuaban acercándose en forma lenta y torpe. Todos se despertaron y corrieron a los barcos, desde las naves pudieron ver que se trataba de personas y animales con la carne desecha, los ojos negros y sin expresión. Estos seres no podían entrar al agua, por lo que todos estaban por el momento a salvo. Los entes destruyeron las casas de campaña que encontraban a su paso porque buscaban comida, pero al no encontrarla se fueron.</p> <p>Dos de los científicos los siguieron y al llegar a su escondite se percataron de que eran sólo diez y tres animales salvajes, por lo que corrieron a avisarles a los demás, horas después entre todos los atraparon y quemaron. A sus seis amigos nunca los volvieron a ver debido a que habían sido alimento de los entes.</p> <p>Desde entonces la isla está siendo cuidada y usada para reforestar y albergar animales en peligro de extinción; y, de esta forma crear un nuevo ambiente ecológico para todos.</p>	<h3>CUESTIONARIO</h3> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué título le pondrías?</li><li>2. ¿De que trató el cuento?</li><li>3. ¿En dónde ocurrieron los experimentos?</li><li>4. ¿Crees que el uso de bombas y otros experimentos químicos afecten a la vida del planeta? SI NO ¿Por qué?</li><li>5. ¿Qué hicieron los científicos al percatarse de que faltaban integrantes de su equipo?</li><li>6. ¿Los pudieron rescatar? SI NO ¿Por qué?</li><li>7. ¿Cómo crees que atraparon a los zombies?</li><li>8. ¿Para qué usaron la isla los científicos, después de quemar a los zombies?</li></ol>
--	---



## ¿Qué se entiende por educación inclusiva?

La Educación inclusiva es un proceso que implica identificar y eliminar barreras e impulsa la participación de todos las alumnas y alumnos. Se centra en el aprendizaje y/o el desarrollo de competencias en las niñas y niños. Requiere de la realización de un análisis, evaluación y sistematización de información, para reconocer las situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado.-

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL  
COORDINACIÓN REGIONAL No. 2  
ZONA DE SUPERVISIÓN No. 3  
UDEEI II-102  
DIRECTORA DE UDEEI: ALICIA DURAN JUAREZ,  
MAESTRA ESPECIALISTA: ANA MORALES BARRERA  
DOCENTE EN FORMACION: JUAN CARLOS HERMAMDEZ GARCIA.

PREESCOLAR: LIC. FRANCISCO PRIMO DE VERDAD

UDEEI II—102  
PREESCOLAR: LIC  
FRANCISCO PRIMO DE VERDAD

## EDUCACION INCLUSIVA



## ¿Qué es la inclusión?



Es un proceso de mejora que permite dar atención a todos los alumnos, sin importar su edad, sexo y/o condición física, en las escuelas. Las mejoras en las escuelas se realizan siempre y cuando se realice un trabajo en conjunto para la creación de una serie de condiciones para la atención de los alumnos.

La evaluación y análisis constante de la atención es importante porque posibilita mejorar las estrategias de atención en la escuela.

Inclusive el principal desafío del sistema educativo Nacional se circunscriben en la creación de estrategias claras y puntuales para que nadie quede excluido.

La inclusión implica identificar y disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos.

Una vez identificadas las BAP se asume el diseño de una planeación estratégica para eliminarlas o minimizarlas y evitar así cualquier tipo de discriminación o exclusión.

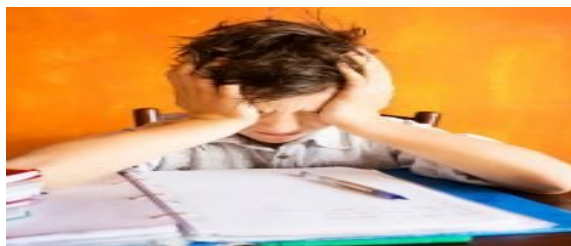
La planeación estratégica impulsa iniciativas en la escuela y en el aula para fortalecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas, así como de los propios docentes y los padres de familia.

Alude a entender la necesidad de que todos los alumnos y alumnas sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen, sin discriminación, del currículo y de las actividades educativas.

¿Qué implica?

Implica reconocer a la escuela como el lugar idóneo donde los alumnos y alumnas simultáneamente aprenden la cultura, aprenden con otros y aprenden consigo mismos.

Experiencias de aprendizaje de calidad con las cuales la escuela promueve en el alumnado altos niveles de logro educativos.



Pone una atención especial en los alumnos que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo o en seguimiento.



Implica la responsabilidad de todos los docentes y directivos para realizar el seguimiento de sus logros, así como las acciones necesarias para garantizar su asistencia, participación y egreso exitoso de la educación básica.

La comunicación abierta y responsable de ambos docentes (Educatora y Maestro Especialista) para planear las estrategias de atención.

---

## ANEXO 19

### Orientaciones a docentes y padres para la discapacidad visual.

USAER II — 21  
ESCUELA PRIMARIA:  
EMILIANO ZAPATA  
DIRECTOR DE LA USAER  
MIGUEL ANGEL GRANADOS ROSAS  
MAESTRA DE APOYO  
MORALES BARRERA ANA

### ORIENTACIONES PARA LA DEBILIDAD VISUAL.



CUADERNILLO PARA  
PADRES Y DOCENTES.

Página 5

### ¿Qué es la discapacidad visual?

La discapacidad visual se considera así porque los menores presentan problemas en su agudeza visual, es decir, en la capacidad para distinguir los objetos con nitidez a determinada distancia.

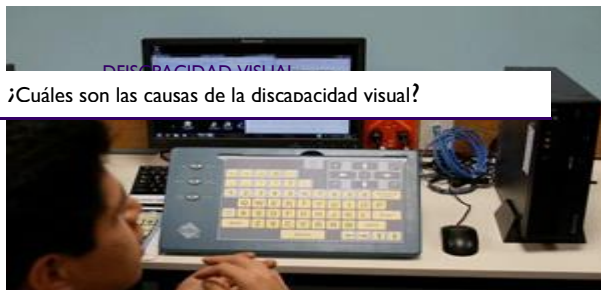
Pueden presentar problemas en su campo visual que corresponde al campo de visión, es decir, a la porción del espacio que alcanza a percibir la persona.

Otra dificultad que presentan es en la capacidad para percibir la intensidad luminosa.

En este caso la deficiencia visual se presenta cuando una persona no alcanza la unidad normal de agudeza visual (diez décimos, o el conocido 20/20). En la debilidad visual la capacidad visual de la persona es menor de 1/10 o 20/200) en ambos ojos, no existe método quirúrgico de tratamiento, pero ayudado con apoyos ópticos puede lograr una mejoría en la capacidad visual. Estos apoyos pueden lograr una mejoría en la capacidad visual.

Estos apoyos pueden ser lupas, anteojos, catalejos, pantallas amplificadoras o impresiones ampliadas.

En ocasiones la debilidad visual puede progresar y convertirse en ceguera, por lo que es recomendable que estas personas aprendan Braille



¿Cuáles son las causas de la discapacidad visual?

Página 2

USAER II —  
ESCUELA PRIMARIA:  
DIRECTOR DE LA USAER  
MAESTRA DE APOYO  
MORALES BARRERA ANA



Cerca del cuarenta de los casos de deficiencia.

#### Antes del nacimiento:

Congénitas Hereditarias. Se considera el desequilibrio entre la producción y eliminación de los líquidos en el ojo, lo cual incrementa la presión intraocular. Sus consecuencias irreversibles en el nervio óptico.

Renitis: es la inflamación de la retina: Sus consecuencias provocan disminución de la agudeza visual o visión deformada.

Desprendimiento de la retina: Se refiere al desprendimiento total o parcial de la retina de la unión de la coroides. Si el desprendimiento es total, el resultado puede ser ceguera. Si es por desgarre, puede corregirse con cirugía.

Catarata congénita: es la pérdida de la transparencia del cristalino. La cual le impide el paso de la imagen a la retina. Con relación a sus consecuencias se presentará debilidad visual.

Debilidad del nervio óptico, entendida como atrofia óptica. Se define como la degeneración o malformación del nervio óptico que altera su funcionamiento. Sus consecuencias son la disminución o pérdida de la visión que se manifiesta según el grado de la lesión.

Tumor óptico: es la presencia de un tumor en el nervio óptico que provoca la disminución o hasta la pérdida de la visión. En el caso de ser benigno puede extirparse quirúrgicamente.

Macroftalmia. Es debido a una malformación en el globo ocular, es decir, es más pequeño y no permite su funcionamiento correcto.

Página 8

Coloboma es el desarrollo de los menores con discapacidad visual. Se refiere al ojo, la cual provoca la disminución del nivel visual o hasta la ceguera.

### Antes del nacimiento. Congénitas adquiridas.

Enfermedades virales en la madre (rubéola sarampión, sífilis, citomegalovirus).

En traumatismos a la madre durante el embarazo (accidentales o provocados).

La edad de la madre porque un embarazo tiene menor riesgo si se da entre los 21 y los 32 años de edad.

### Después del nacimiento:

Durante el parto al provocarle traumatismos al recién nacido, uso inadecuado de fórceps.

Después del parto con el manejo inadecuado da la incubadora.

Enfermedades propias del ojo como la queratitis, conjuntivitis, uveítis, cataratas, glaucoma, maculopatía, miopía progresiva.

Accidentes en el niño o en el adulto los cuales le provocan traumatismos, quemaduras, introducción de cuerpos extraños al ojo.

Otras enfermedades como las siguientes que representan un alto riesgo de para los ojos: tuberculosis, escarlatina, lepra, oncocercosis, sarampión, viruela, hipertensión, embolia entre otras.

Página 9

DISCAPACIDAD VISUAL

USAER II —

ESCUELA PRIMARIA:



### ¿Cuál es el desarrollo de los menores con discapacidad visual?

Por eso es importante explicarlo todo lo que hace debe estimularlo y explicarle lo más posible todo lo que sucede a su alrededor.

Necesita tiempo para reaccionar ante las preguntas y tomar parte activa en las conversaciones e interacciones.

Es necesario aprovechar todas las situaciones de la vida cotidiana para que él aprenda y lo mejor es un enfoque multisensorial, por ejemplo; cuando coma algo déle la oportunidad de tocarlo olerlo o en el caso de los de baja visión tocarlo olerlo y observarlo de cerca, incluso si es líquido sentir como flotan la verdura, frutas, cereal, etc.

#### A NIVEL PSICOMOTOR

Los niños con ceguera tienen generalmente, un tono muscular bajo, además, muchos de los movimientos son aprendidos por imitación y la motivación para sentarse, gatear y caminar es por alcanzar objetos que el niño puede ver desde lejos en el caso de los niños con una buena visión.

El sentido de equilibrio y de orientación son más difíciles de adquirir cuando no hay “claves visuales”; por eso cuando estos niños se empiezan a parar tienden a sacar las puntas de los pies hacia fuera para mantener el equilibrio y mantenerse seguros.

Se necesita reforzar sus posturas porque no tienen un modelo para imitar ni la motivación para mantener erguida la cabeza o la espalda.

Es importante crear un ambiente seguro y libre de obstáculos dentro y fuera del aula, dejar las puertas cerradas o abiertas no semiabiertas, mochilas, cosas o sillas fuera de su lugar.

#### EN EL DESARROLLO SOCIAL

Los niños ciegos y con debilidad visual por lo regular tienden a realizar respuestas de imitación o a imitar la expresión de sus padres, es decir que las expresiones faciales y el lenguaje son consecuencia de las interacciones visuales y sociales.

### Desarrollo del niño con ceguera

A nivel cognitivo. Los menores con ceguera o debilidad visual suelen tener un retraso importante en su desarrollo psicomotor y del lenguaje, cognitivo y social. Esto debido a la carencia o limitación de la vista se reduce enormemente en su comprensión e interacción con lo que le rodea.

Del lenguaje: muchos niños ciegos presentan ecolalia, esto es, repiten las palabras que se les dicen, a veces sin entender su significado, porque les cuesta trabajo comprender la función interactiva del lenguaje. Además, frecuente que imiten algunos ruidos que hay en el ambiente como: comerciales o ruidos de coches, entre otros.

Dificultad es que les cuesta ubicarse en el diálogo y en lugar de hacerlo en primera persona “Yo quiero agua”, se refieren a sí mismos en tercera persona: “Paty quiere agua”.

Cuando se dirige al niño que no ve empieza a hablarle desde que está aún lejos para que no se sobre salte.



Página 10

La interacción social estimula al niño a ser seguro la falta de esta puede provocar que sea, además de inseguro torpe en sus relaciones con otros niños. Es importante mencionar que los niños y adolescentes mantengan actitudes y gestos infantiles, por eso es importante que convivan con jóvenes y ellos los apoyen en decirles que deben hacer y cuanto tiempo lo deben hacer.

#### LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LOS NIÑOS CIEGOS.

Los niños y jóvenes con problemas visuales tienden a repetir algunas conductas que en algunos casos son de auto estímulo que se podrían confundir con conductas de autismo, estos menores utilizan estas conductas para compensar los estímulos sensoriales que no pueden obtener a través de la vista por eso es importante que los menores con discapacidad visual aprendan a controlar su conducta.

Otro problema es la hora de dormir ya que son niños que necesitan menos horas de sueño por eso es importante que eviten que tenga siestas para que puedan dormir sus horas en la noche.

Un niño con ceguera tiene más dificultades para entender el mundo o los conceptos que estructuran las cosas y las relaciones entre ellas para que las pueda entender ya que no puede ver y captar estas con la vista.

Por eso los padres y los docentes deben entrenar sus sentidos, acércales el mundo y mostrarle las cosas para que las entienda con explicaciones, o táctandolas, explorándolo, oliéndolo y conviviendo con sus compañeros para que ellos le aporten mayor información sobre los objetos.

#### EN EL DESARROLLO AFECTIVO.

En el desarrollo afectivo los menores requieren de un refuerzo constante para sentirse bien o que es aceptado. En su interacción use las inflexiones de la voz El tacto y todas las expresiones físicas de afecto, recuerde que no puede ver sus expresiones de afecto, ni su lenguaje corporal por eso es importante enfatizar el afecto y las expresiones incluso con los niños con debilidad visual