



Modelo de Atención

de los Servicios de Educación Especial



CAM y USAER



Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.
Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

90 años
1921 - 2011

**GOBIERNO
FEDERAL**

SEP





MODELO DE ATENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL MASEE, 2011

Coordinación General:

Norma Patricia Sánchez Regalado

Coordinación Técnica:

Isabel W. Farha Valenzuela

Equipo Técnico:

Martha Kenya Alcántara Rodríguez

Rosalío Esteban Díaz Mejía

Diseño:

Claudia Licea Vélez

Corrección de Estilo:

Carlos Juárez Hernández

El presente documento tiene como base el
*Documento de Trabajo: Modelo de Atención de los
Servicios de Educación Especial 2009*
de la Dirección de Educación Especial
de la SEP.

En su elaboración participaron:

Norma Patricia Sánchez Regalado

Martha Valdés Cabello

Eva Díaz Chávez

Juana Trejo Arrona

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Administración Federal de Servicios

Educativos en el D.F.

Dirección General de Operación de Servicios
Educativos

D.R. © DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Calzada de Tlalpan 515

Colonia Álamos

Delegación Benito Juárez,

03400, México, D.F., México.

ISBN: 978-607-95215-4-7

México, D.F. septiembre de 2011

Directorio

Alonso Lujambio Irazábal

Secretario de Educación Pública

Luis Ignacio Sánchez Gómez

Administrador Federal de Servicios Educativos en el D.F.

Antonio Ávila Díaz

Director General de Operación de Servicios Educativos

Norma Patricia Sánchez Regalado

Directora de Educación Especial





Índice

1. Presentación	9
2. Introducción	13
3. Justificación	19
4. Políticas Educativas	21
4.1. Políticas Educativas en el ámbito internacional	21
4.2. Políticas Educativas en el ámbito nacional	33
4.3. Implicación de las Políticas Educativas en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial	39
5. Marco Teórico Referencial del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial	41
5.1. Educación Inclusiva	41
5.2. La Articulación de la Educación Básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)	51
5.2.1. Plan de Estudios 2011. Educación Básica	53
5.2.2. Estándares curriculares y aprendizajes esperados	59
5.3. Modelo de Gestión Educativa Estratégica	61
6. Enfoques y propósitos del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE	69
6.1. Modelo social de la discapacidad	69
6.2. Paradigma ecológico: contextos	78
6.3. Escuela como totalidad: procesos y sujetos	80
6.4. Propósitos del MASEE	81
7. Centro de Atención Múltiple, CAM	87
7.1. Concepción del Centro de Atención Múltiple	87
7.2. Sujetos, niveles y prioridades del Centro de Atención Múltiple	88
7.3. Estructura organizativa del Centro de Atención Múltiple	89



7.3.1. Organización en CAM-Inicial	91
7.3.2. Organización en CAM-Preescolar	92
7.3.3. Organización en CAM-Primaria	93
7.3.4. Organización en CAM-Secundaria	95
7.4. El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) para el Fortalecimiento de los procesos de trabajo del CAM	98
7.5. Trayecto formativo: oportunidad de aprendizaje para los sujetos de atención del Centro de Atención Múltiple	101
7.6. Procesos educativos en el CAM	103
7.6.1. Planeación: Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Programa Anual de Trabajo (PAT)	104
7.6.2. El proceso de enseñanza y de aprendizaje en el CAM	111
7.6.3. Evaluación por competencias	121
7.6.4. La rendición de cuentas	123
8. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER	127
8.1. Concepción de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER	127
8.2. Estructura organizativa y operativa	127
8.3. El apoyo a la escuela regular	130
8.3.1. Esencia y naturaleza del apoyo	131
8.3.2. Estrategias de apoyo	134
8.3.2.1. Asesoría, acompañamiento y orientación en la escuela, en el aula y con las familias	134
8.3.2.2. Diseño y desarrollo de Estrategias Diversificadas para todos en el aula	138
8.3.2.3. Implantación de Estrategias Específicas para la población con discapacidad	142
8.4. Procesos de trabajo	144
8.4.1. El Apoyo de la USAER en los contextos educativos	145
8.4.2. Evaluación inicial: análisis de los contextos	146
8.4.2.1. Evaluación inicial en el Contexto Escolar	148
8.4.2.2. Evaluación inicial en el Contexto Áulico	152
8.4.2.3. Evaluación inicial en el Contexto Socio-familiar	157
8.4.3 Construcción de Carpetas: instrumentos para la sistematización de los apoyos	159
8.4.3.1. Carpeta de escuela	160
8.4.3.2. Carpeta de aula	161
8.4.4. Planeación de la USAER con enfoque Estratégico	162
8.5. Actividad formativa de los profesionales de la USAER	169
9. Bibliografía	171



Glosario de siglas

- AFSEDF:** Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
- APF:** Asociación de Padres de Familia
- CAM:** Centro de Atención Múltiple
- CAS:** Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
- CECC:** Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana
- CEPS:** Consejo Escolar de Participación Social
- DEE:** Dirección de Educación Especial
- DGAIR:** Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación
- DGIFA:** Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico
- DGOSE:** Dirección General de Operación de Servicios Educativos
- DIA:** Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte
- ENLACE:** Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
- EPT:** Educación para Todos
- FAOR:** Facilitadores, Apoyos, Obstáculos, Riesgos
- FODA:** Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas
- IDANIS:** Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a la Secundaria
- LGE:** Ley General de Educación
- MASEE:** Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial
- MGEE:** Modelo de Gestión Educativa Estratégica
- ONG:** Organismo No Gubernamental
- ONU:** Organización de las Naciones Unidas
- OREALC:** Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
- PAE:** Programa de Apoyo a la Escuela
- PAT:** Programa Anual de Trabajo
- PEC:** Programa Escuelas de Calidad
- PETC:** Programa Escuelas de Tiempo Completo
- PETE:** Plan Estratégico de Transformación Escolar



-
- PISA:** *Programme for International Student Assessment*
(Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes)
- PNUD:** Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo
- RIEB:** Reforma Integral de la Educación Básica
- REMEI:** Red Mesoamericana de Educación Inclusiva
- SEP:** Secretaría de Educación Pública
- SIIE:** Sistema Integral de Información Educativa
- SRE:** Secretaría de Relaciones Exteriores
- UNESCO:** *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
- UNICEF:** *United Nations International Children's Emergency Fund*
(Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)
- USAER:** Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
- TIC:** Tecnologías de la Información y la Comunicación



1. Presentación

La más alta prioridad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la actualidad, es contar con un sistema educativo de calidad, equitativo, transparente y democrático, que responda a las necesidades de las familias y de México. Para lograrlo, se perfila la construcción de una escuela pública caracterizada por la calidad, la inclusión y la seguridad, donde se generen nuevas formas de gestión y se tomen decisiones en conjunto para hacer de cada plantel, un modelo a escala de la educación y de la sociedad que queremos.

En este sentido, el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica que impulsa la SEP, asume los principios de la *educación inclusiva* como claves en la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, mismos que constituyen referentes para elevar la calidad educativa, para ampliar las oportunidades para el aprendizaje y ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos y el desarrollo de competencias para la vida.

A partir de estas transformaciones del sistema educativo, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) de la SEP, plantea líneas estratégicas que posicionan a la escuela como el centro de las acciones educativas y de la mejora de su gestión escolar y pedagógica, donde las prácticas educativas, la cultura de trabajo y las políticas escolares permiten el acceso, la permanencia y sobre todo el logro educativo, poniendo especial énfasis en aquellos grupos en riesgo de ser excluidos o de abandonar la escuela, como es el caso de los alumnos y las alumnas con discapacidad, aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes, los que enfrentan retos especiales en el acceso a los diferentes campos de formación de la educación básica, los migrantes, los indígenas, los niños y las niñas en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros, los trabajadores y la población con VIH/SIDA. Es decir, las líneas estratégicas de la AFSEDF están permeadas por la equidad y la inclusión educativa.

Con base en estas líneas estratégicas de la AFSEDF, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), proyecta mejorar los resultados del aprendizaje a través de la transformación pedagógica. De igual manera, impulsa la función técnico-pedagógica del supervisor escolar, para que acompañe y asesore el trabajo docente de acuerdo con las necesidades formativas de los alumnos y



las alumnas, además de ampliar la cobertura de los servicios educativos para brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para la población vulnerable y con ello, promueve acciones donde se fortalece el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad.

En este contexto de políticas, se articula el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad, gratuita y obligatoria. Junto con lo anterior y bajo los principios de la educación inclusiva, se inscribe y se alinea la política de la Dirección de Educación Especial (DEE) quien se suma a los esfuerzos para impactar en la calidad educativa con equidad, a partir de mejorar el proceso de atención en sus servicios. Ésta es una razón fundamental para presentar el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*.

La implantación del MASEE en el ciclo escolar 2009-2010, ha movilizado de manera 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. Este tiempo, ha permitido fortalecer el MASEE y, ahora, su reelaboración se nutre significativamente de las miradas, preocupaciones, aportaciones, experiencias, interrogantes y observaciones de los equipos de profesionales que hacen posible alcanzar una mayor claridad, precisión y puntualidad.

En este sentido, la DEE pone a disposición de los profesionales de las Subdirecciones que la integran, de las Coordinaciones Regionales, de las Zonas de Supervisión, de los Centros de Atención Múltiple y de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, los aspectos descriptivos y explicativos que formalizan teórica y operativamente el MASEE.

El MASEE está fundamentado en tres planteamientos sustantivos que cobran relevancia en su razón de ser, en su quehacer institucional y en torno a la organización y funcionamiento de sus servicios. El primero, se inscribe en los principios de la Educación Inclusiva; el segundo, está conformado por el Acuerdo Secretarial N° 592 donde se establece la Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB y, el tercero, se sitúa en la transformación de su gestión acorde con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

Un planteamiento más, de enorme importancia, no sólo para la DEE, sino para el Estado, lo constituye la adhesión de México a la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y a su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006, lo cual implica jurídicamente un carácter vinculante, que obliga a cumplirla con cabalidad.

La trascendencia de la Convención en el ámbito educativo internacional se coloca en su Artículo 24, toda vez que en él, los Estados Parte de la ONU adheridos a ella, se comprometen a reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Al mismo tiempo, compromete a asegurar un sistema de educación inclusiva a todos los niveles y a lo largo de la vida.



Por ello es de capital importancia reconocer, que el abordaje de estos andamiajes político–estratégicos, conceptuales y operativos se constituye como referente imprescindible del MASEE y nutren de sentido y significado las acciones institucionales de la DEE.

En esta lógica, el Modelo de Atención aporta a sus profesionales: conceptos, aprendizajes, conocimientos, valores, filosofías, sensibilidad, principios éticos, interrogantes, descubrimientos, despliegue de posibilidades, investigación, actitud crítica y transformación de la educación especial. Es un abanico de condiciones que se viven día con día en los servicios -en las escuelas y en las aulas- al actuar y resolver situaciones problemáticas en los diversos contextos y al implicarse en todo lo que se entreteje en la cotidianidad de los espacios escolares.

El MASEE establece un modo de sentir, de pensar, de ser y de hacer educación. Proyecta un compromiso profesional que es a la vez compromiso social y la posibilidad de contribuir a crear una educación diferente al privilegiar lo esencialmente humano, al resolver lo ético-político y las tareas profesionales en el marco de lo educativo. Nos convoca y anima a la reflexión continua y permanente, a la mejora de nuestras prácticas educativas e implica, un reto que requiere de la participación comprometida de todos.





2. Introducción

La construcción de las políticas educativas internacionales y nacionales desde inicios de la década de los noventa, ha puesto a debate la complejidad de la educación en torno a sus principales problemas y al mismo tiempo, ha detonado una sensibilidad y una conciencia para aspirar a la satisfacción de uno de los derechos fundamentales de las personas: **el acceso a la educación**.

En la actualidad, los diversos organismos del Sistema de las Naciones Unidas han propuesto un conjunto de pautas de acción para atender y resolver la gravedad de los problemas educativos de alcance mundial, por ejemplo: disminuir el vertiginoso incremento de las personas analfabetas de 15 y más años de edad, cumplir la meta universal para asegurar la educación básica a los niños y las niñas independientemente de la condición que acompaña su existencia o garantizar a todos el acceso a la educación, con énfasis en las niñas y las mujeres.

Bajo estas consideraciones, es un hecho incuestionable, que la educación en estos tiempos constituye una máxima prioridad y un compromiso para la comunidad internacional en torno a los principios de equidad e igualdad de oportunidades para las personas. Son

principios que se definen como el actuar contra la desigualdad y a favor de la inclusión social a través de medidas para contribuir a que en el planeta, la educación sea más equitativa y promotora de escuelas abiertas a la diversidad en el marco de la calidad educativa.

Por lo tanto, las políticas educativas internacionales han proyectado importantes movimientos de transformación de los sistemas educativos en las naciones, implicando por una parte, la aspiración de mejorar la calidad de vida de las personas y, por otra, la postura y convencimiento de que el ejercicio pleno de los derechos humanos sólo es posible mediante la satisfacción del derecho a la educación.

En nuestro país, las políticas educativas han cobijado el ideario de las Naciones Unidas en torno a la educación y han venido asumiendo el compromiso de instaurar procesos sostenidos y fundamentados en reformas acordes a nuestra circunstancia histórica, cultural, política, económica, social y tecnológica.

En otras palabras, el cierre del siglo XX y comienzo del XXI, enmarcan en nuestro país, el diseño y la puesta en acción de políticas para definir los objetivos del sistema educativo y la



función de la escuela dentro de una sociedad en evolución hacia una mayor justicia. Las decisiones que se han tomado en este campo tienen consecuencias profundas sobre la orientación y el funcionamiento del sistema. Son decisiones políticas que han consistido en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas y de una política general que pretende conformar un cierto tipo de sociedad.

Son políticas educativas que detonan en la actualidad el fortalecimiento de la universalización y obligatoriedad de la educación básica, la apuesta por la equidad y la transformación de la calidad educativa, la defensa irrestricta de la atención a la diversidad como un factor de justicia social, de igualdad de oportunidades, de desarrollo integral y dignidad de las personas, además de la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas. Por lo tanto, las propuestas del Estado Mexicano, proyectan la profunda transformación del sistema educativo en su conjunto.

Bajo estos planteamientos, la Dirección de Educación Especial (DEE) asume su responsabilidad y compromiso institucional para sumarse a la consecución de estas metas ambiciosas que articulan una política educativa de mejora permanente y sostenida a mediano y largo plazo en el Distrito Federal.

En este contexto, la DEE alinea estratégicamente su política educativa con la de las diferentes instancias que integran la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y de manera global, con la política del Gobierno Federal.

Es por ello, que la prioridad institucional con los niveles de la educación básica se fundamenta en

el desarrollo e impulso de un trabajo basado en la colaboración, la sinergia y el compromiso de los profesionales de Educación Especial.

El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) se inscribe en este proceso de transformación de la Educación Básica y revitaliza los principios centrales de la política educativa actual. En otras palabras, cobra su significado a través de:

- 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.

En síntesis, son estos aspectos articulados de política educativa los que convergen en la perspectiva y aspiración de una **Escuela para Todos, Abierta a la Diversidad**, profundamente orientada hacia la **Inclusión**.

El contenido del MASEE, invariablemente mantiene una exigencia centrada en alcanzar precisión, claridad y puntualidad para advertir su coherencia interna, mediante el recurso de hacer explícitos sus fundamentos conceptuales y operativos, en la atención de los sujetos que en los contextos educativos (escolar, áulico y socio-familiar), enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación -con énfasis en los sujetos con discapacidad y aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como en los alumnos y las alumnas a quienes se les dificulta participar en los diferentes contextos o presentan dificultad para acceder a las oportunidades de aprendizaje, de los campos de formación de la educación básica- en el marco de los principios, exigencias y perspectiva de la política educativa de la Dirección de Educación Especial en alineación con la política educativa nacional.

En este documento, el apartado No. 4: **Políticas Educativas**, traza la perspectiva histórica de las acciones más relevantes en torno a la educación, de los organismos y de la comunidad internacional, así como del gobierno federal e instituciones educativas en nuestro país.

Este apartado comunica el *continuum* de la política educativa en los ámbitos nacional e internacional para reconstruir “lo sucedido” en el pasado reciente y situarnos en la comprensión de nuestra realidad educativa actual; es un itinerario que fundamenta histórica y políticamente el Modelo de Atención.

En el apartado No. 5, se desarrolla el **Marco Teórico Referencial**, donde se articulan tres elementos que fundamentan al Modelo de Atención: 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 (MGEE). Situar las categorías conceptuales de estos elementos cobra relevancia, para alcanzar la comprensión de su función, esencia y naturaleza en el Modelo de Atención. En otras palabras, estos elementos posibilitan formular sus criterios, principios y argumentos.

El apartado No. 6: **Enfoques y Propósitos del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial**, comunica los lenguajes del modelo social de la discapacidad, el paradigma ecológico y la escuela como totalidad, principalmente, como premisas de la acción de los docentes. Son discursos que tienen un impacto multidimensional y, por lo tanto, conciben al MASEE en constante movimiento. Exigen el paso de lo deseable a la necesidad de cambio, toda vez que impulsan una operatividad (organización de funciones, acciones y actuaciones acompañadas de nuevos significados) en la atención de los sujetos.



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.

En el apartado No. 7 se abordan con detalle los aspectos relevantes de los **Centros de Atención Múltiple, CAM**. El MASEE enfatiza en el CAM los diversos planteamientos estelares de la Educación Básica –políticos, curriculares, normativos y organizativos- para la atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo.

En cuanto al CAM de Educación Inicial y Básica se establece su concepción y estructura organizativa, así como la importancia del trayecto formativo. Se describe el *Programa de Escuelas de Tiempo Completo* (PETC) considerando sus líneas de trabajo como referente para el fortalecimiento de los procesos formativos del CAM. En lo que respecta a los procesos educativos que se desarrollan en este servicio, se enfatiza la construcción del Plan Estratégico de Transformación Escolar y del *Programa Anual de Trabajo* (PETE/PAT), toda vez que constituyen el eje vertebral de la gestión escolar y pedagógica y dan coherencia a los procesos de planeación, de enseñanza, de evaluación y fundamentalmente del aprendizaje, los cuales se asumen desde la perspectiva de la educación por competencias plasmada en el Acuerdo N° 592 para la

Articulación de la Educación Básica, en el marco de la RIEB.

Finalmente incluye las consideraciones relativas a la rendición de cuentas, como un elemento necesario para la transparencia del uso de los recursos económicos del *Programa Escuelas de Calidad* (PEC).

Los diferentes elementos constitutivos del MASEE se continúan en el apartado No. 8 donde se abordan las características de la **Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular** (USAER). Para ello, se describe de manera puntual la concepción del servicio, así como su estructura organizativa y operativa. De igual modo, se detalla la función primordial de la USAER, como apoyo a la escuela regular, mediante el análisis de su esencia y naturaleza, además de plantear con claridad la conceptualización de las estrategias desplegadas para brindar apoyo, mismas que se agrupan en los siguientes tres campos:

1. *Asesoría, acompañamiento y orientación*, en la escuela, en el aula y con las familias en el marco del Plan de Estudios 2011, así como en la implantación de ajustes razonables necesarios como estrategia de accesibilidad en casos particulares.
2. Diseño y trabajo en el aula con *estrategias diversificadas* de enseñanza, lo cual permite disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y las alumnas en este contexto y favorecen el desarrollo de sus competencias.
3. Implantación de *estrategias específicas* en el aula (como la Lengua de Señas Mexicana, para las personas con discapacidad auditiva y el Sistema Braille, para las personas con



discapacidad visual, entre otras) para fortalecer las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos y las alumnas con discapacidad.

Estas estrategias toman distancia de la idea de que el profesional de apoyo es un experto infalible con soluciones generales para todos y para todo. Por el contrario, impulsa un apoyo colaborativo con los docentes de la escuela regular, para actuar profesionalmente en el desarrollo de las gestiones escolar y pedagógica inclusivas.

Adicionalmente, estrecha los vínculos con las familias para garantizar mejores resultados de logro educativo.

Estos planteamientos permiten el abordaje del apoyo de la USAER en los contextos educativos escolar, áulico y socio-familiar, como espacios para desplegar de manera colaborativa y corresponsable con la escuela regular, las estrategias de atención de los profesionales de la USAER.

De igual manera, se traza el proceso de atención de la USAER para los alumnos y las alumnas, prioritariamente de aquéllos más vulnerables, -en riesgo de ser excluidos- tales como los sujetos con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como aquéllos que en los diferentes contextos se les dificulta participar o acceder a las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación del currículo, debido a la presencia de barreras de

diversa índole, que requieren ser eliminadas o minimizadas.

En el proceso de atención, se enfatiza la evaluación inicial realizada por la USAER, que se adentra en el análisis de los contextos y detona la elaboración de la Planeación con Enfoque Estratégico de la USAER. La sistematización, seguimiento y evaluación de los apoyos ofrecidos a la escuela se integra en las **carpetas de escuela y de aula** para su análisis y toma de decisiones colegiada.

Este apartado cierra con la importancia de la actividad formativa de los profesionales de la USAER como algo imprescindible para actuar decididamente en los contextos bajo los principios de la Educación Inclusiva, de la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la *Reforma Integral de la Educación Básica* y de los postulados de la mejora de la gestión escolar y pedagógica del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.

El MASEE constituye el referente teórico y operativo de la Dirección de Educación Especial en el marco de la política educativa actual; representa para los equipos de las subdirecciones que la integran, para las coordinaciones regionales y para los profesionales de CAM y USAER, el compromiso institucional para avanzar y hacer realidad -junto con los niveles de la Educación Básica- una **Escuela para Todos**, una escuela que celebra la diversidad y derriba los obstáculos que impiden una educación de calidad con equidad para todos.





3. Justificación

Atender a la diversidad teniendo en cuenta el principio de igualdad y equidad para lograr el óptimo desarrollo de niños, niñas y jóvenes que se encuentran escolarizados en el sistema educativo y propiciar su plena participación, continúa siendo uno de los principales desafíos. Lograr una Escuela Inclusiva que brinde Educación para Todos, ha sido un reto en el cual, la Dirección de Educación Especial ha tenido avances significativos.

Sin embargo, este imperativo trazado por la política educativa actual obliga a reconsiderar las acciones y actuaciones hasta hoy desarrolladas para fortalecer la atención educativa, de tal forma que se garantice efectivamente el derecho de alumnas y alumnos a una educación con calidad y equidad, considerando de suma importancia la atención educativa de los sujetos con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes y de aquellos alumnos y alumnas que, en los contextos educativos –escolar, áulico y socio-familiar- enfrentan barreras para su aprendizaje y participación.

Sin duda, en la actualidad se hacen presentes desafíos educativos que conllevan a realizar planteamientos estratégicos de mejora, para dar cumplimiento cabal a las exigencias formativas definidas en el Acuerdo N° 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica,

con el fin de garantizar a los alumnos y las alumnas -independientemente de sus condiciones sociales, culturales, físicas, lingüísticas y étnicas, entre otras- el adquirir las competencias inscritas en el perfil de egreso, evaluables a través de los estándares curriculares.

Esta realidad ha sido un referente obligado para la SEP, para la AFSEDF, para la DGOSE así como para la DEE, con el fin de alinear estrategias y acciones que fortalezcan la pertinencia y la calidad de la oferta educativa, en los niveles y modalidades de la Educación Básica.

Por ello, para dar cumplimiento al derecho inalienable a la educación y al compromiso ineludible con la generación de ambientes inclusivos en cada una de las aulas y las escuelas -retos compartidos por la Educación Regular y la Educación Especial- se requiere no sólo mirar desde un ángulo distinto a alumnos y alumnas, sino también el óptimo desempeño de los docentes y la mejora en las características y condiciones de las políticas, prácticas y culturas de las escuelas y las aulas.

Estas implicaciones, como la razón de ser y del quehacer de la DEE, conducen a replantear la operación de sus servicios -Centros de Atención Múltiple, (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, (USAER)-



encauzándola hacia un proceso de atención con un carácter más integral, flexible y sensible a las exigencias y requerimientos de un mundo globalizado y cambiante, para el cual se precisa de la construcción de comunidades inclusivas, donde se brinden oportunidades educativas bajo los principios de la Educación para Todos con énfasis en la Atención a la Diversidad.

Para lograr la implantación de un Modelo de Atención centrado en el aprendizaje y en el fundamento social de la discapacidad, resulta esencial alcanzar mayor precisión en el desarrollo de una estrategia organizativa y una gestión escolar que favorezca el trabajo colaborativo y la conformación de redes de apoyo, donde se enriquezcan los procesos de comunicación, de articulación y de resolución de problemas, al tiempo de dar nuevos significados a las funciones de los profesionales al interior de los servicios, así como establecer formas de actuación fundamentadas junto con los respectivos procedimientos para evaluar su pertinencia y resultados.

El MASEE se ubica en una condición histórica por demás compleja, que sitúa el proceso de atención en una realidad diferente y en el contexto de ese conjunto de desafíos provenientes de la sociedad, la cultura, la economía y la tecnología, los cuales es preciso atender y resolver en las escuelas.

La mejora del proceso de atención se orienta a construir una escuela que educa independientemente de las condiciones

físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas de los alumnos y las alumnas; implica estrategias sustentadas en planteamientos curriculares, objetivos claramente definidos, criterios de evaluación e indicadores para dar un seguimiento puntual a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la definición de materiales y recursos adecuados.

Para lograrlo, los profesionales de la educación requieren una formación sólida, con competencias docentes fortalecidas, en torno al conocimiento y desarrollo del currículo vigente, de la discapacidad, de los procesos de planeación y evaluación, así como del uso y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, condiciones que facilitan una aproximación sostenida y sólida, hacia una Educación Inclusiva, vista como un proyecto educativo y de transformación social para la construcción de una escuela que responda a la diversidad.

Desde este referente, el MASEE aspira a una genuina Educación para Todos, como medio para la inclusión social de las nuevas generaciones, donde, al hacerse realidad en cada centro educativo, transforme la gestión escolar y la respuesta educativa para el alumnado en su conjunto, con especial énfasis en las niñas, los niños y los jóvenes que en los diferentes contextos –escolar, áulico o socio-familiar– enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Como consecuencia, se logrará una formación para la mejora de su nivel cultural, centrada en el desarrollo de competencias para la vida.



4. Políticas Educativas

La esencia de las políticas educativas, radica en la voluntad para mejorar los sistemas educativos y redefinir el papel de la educación, en una sociedad preocupada por encontrar las mejores condiciones de vida para sus ciudadanos en un mundo en cambio permanente.

Mantener la atención en la pluralidad de acciones que impulsan a pensar la idea de la mejora de la calidad de vida de las personas y de un planeta más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, donde al mismo tiempo, se favorezca el desarrollo social, económico, cultural, junto con la cooperación internacional; como posibilidad para construir un mundo sensible común a todos¹, significa adentrarse en las múltiples direcciones que proyectan las políticas educativas y poner el acento en uno o más aspectos específicos del sistema educativo.

Al mismo tiempo, significa repensar las políticas educativas articuladas con lo pedagógico y lo organizativo, al colocar a la gestión de la escuela como el punto de partida para garantizar no solamente el acceso, sino también una experiencia cultural de aprendizaje, con calidad para todos los sujetos y situada en los cambios sociales y tecnológicos que el mundo demanda.

Este apartado, traza el itinerario de las políticas educativas en el ámbito internacional y nacional, además de enfatizar lo sensible del lenguaje de cada una de ellas a través de sus conceptos clave y sus esquemas de acción. Tiene la intención de transitar por un trayecto histórico-político como elemento sustantivo de la coherencia interna que fundamenta el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*.

4.1. Políticas Educativas en el ámbito internacional

En este ámbito, el trayecto histórico de las Políticas Educativas es un reflejo de las preocupaciones de la comunidad internacional por promover mejoras permanentes en los sistemas educativos, en congruencia y coherencia con el cambio constante de los tiempos actuales; dichas políticas se articulan con una sociedad que innova de manera vertiginosa y profunda.

El inicio de la última década del siglo XX presentó un panorama educativo crítico, caracterizado por millones de niños sin acceso a la educación primaria -principalmente niñas-, por millones de adultos analfabetos -principalmente mujeres-, por un número inestimado y creciente de analfabetos funcionales, por una tercera parte de adultos en el mundo al margen de informaciones y conocimientos elementales, necesarios para mejorar su vida y la de sus familias y, además, con millones de niños e incontables adultos que no lograban completar la escuela primaria y un número indeterminado la concluía sin haber aprendido los conocimientos básicos que la escuela debía asegurar².

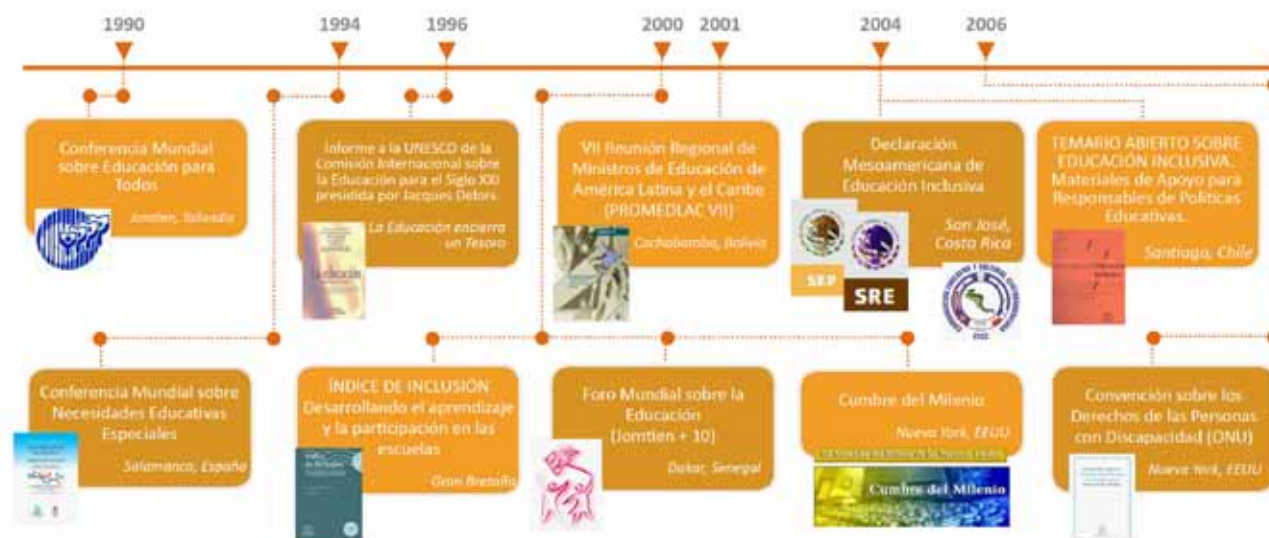
Desde la década de los sesenta y no obstante el gran crecimiento de la cobertura en todas las regiones del orbe, el desafío para garantizar una educación básica para todos se constituyó como una urgencia y prioridad para las naciones,

1. Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. 2005.

2. UNESCO. 1990. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Obtenido del Centro Digital de Recursos de la DEE, el 4 de abril de 2011, de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionMundial.pdf>



Línea del tiempo de las principales acciones de Política Educativa en el ámbito internacional



además de ser un acto político de justicia y equidad en favor de los grupos sociales tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos.

La década se caracterizó por colocar a la educación en el centro del debate internacional y en una prioridad, particularmente en torno a la educación básica para toda la población y al mismo tiempo, por renovar su visión y su alcance.

Bajo esta influencia de reflexiones, la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, convocada por la UNESCO, celebrada en Jomtien, (Tailandia, 1990) y los documentos donde se recogen las discusiones y acuerdos resultantes: la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, se constituyeron en **conceptos y estrategias** que sirvieron de referencia para el diseño y ejecución de políticas educativas y dinamizaron un proceso de expansión y reforma educativa, ya iniciado en muchos países en desarrollo años antes.

El concepto de **Educación para Todos** implica una visión amplia de la educación básica cuyos principios centrales cobran vigencia en la actualidad.

La esencia y precisión de la **Educación para Todos** implica que³:

Está dirigida a niños, jóvenes y adultos.

Inicia con el nacimiento y dura toda la vida.

Se garantiza a través de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.

Es diferenciada, pues las necesidades básicas de aprendizaje son diversas entre las culturas, así como los medios y modalidades para satisfacerlas.

En la definición del qué y el cómo, prima el punto de vista de la demanda (el alumno, la familia, las demandas sociales).

3. Torres, Rosa María. 2000. p. 30.



Involucra a todos los Ministerios (Secretarías de Estado) e instancias gubernamentales a cargo de acciones educativas (requiere políticas multisectoriales).

Se realiza dentro y fuera del aparato escolar.

No se mide por el número de años de estudio o de certificados, sino por lo aprendido efectivamente.

Reconoce la validez de todo tipo de saber, incluidos los saberes tradicionales.

Es dinámica, cambia a lo largo del tiempo (reforma educativa y curricular como proceso de permanente revisión y actualización).

Está centrada en la perspectiva del aprendizaje.

Es responsabilidad del Estado y de toda la sociedad, por tanto exige una construcción de consensos y de acciones.

La idea de necesidades básicas de aprendizaje, constituyó un concepto potencial en el orden de lo curricular, su vigencia radica en que sus planteamientos se inscriben en una larga trayectoria de progreso educativo y pedagógico; al mismo tiempo, proyecta una contribución de la política internacional toda vez que implica:

- **Recuperar** el aprendizaje, como centro y objetivo fundamental del proceso educativo,
- **Formular** una interpretación amplia de aprendizaje y de saber, capaz de incorporar conocimiento y acción,
- **Restituir** al alumno el lugar prioritario que le corresponde dentro del sistema educativo y del proceso pedagógico,

- **Reconocer** que todos –niños, jóvenes y adultos– tienen necesidades básicas de aprendizaje a satisfacer,
- **Recuperar** el saber como elemento clave del proceso educativo,
- **Volver** la mirada hacia lo intraescolar,
- **Revalorizar** el aprendizaje como un proceso que inicia con el nacimiento y dura toda la vida,
- **Asumir** el reconocimiento de la diversidad, la relatividad y el cambio,
- **Recuperar** la dimensión de lo individual en el proceso educativo,
- **Repensar** la educación desde la perspectiva de la necesidad y la demanda,
- **Vincular** procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica⁴).

Como estrategia, la **Educación para Todos** se convirtió en una decisión política de amplia difusión en los países en desarrollo, generó múltiples iniciativas y dotó de recursos humanos y financieros tanto el ámbito internacional como el de la mayoría de los países. Además, detonó la elaboración y el desarrollo de programas y proyectos innovadores que favorecieron la experimentación. Instaló a la comunidad mundial en el logro de metas ambiciosas, principalmente con un potencial transformador en el ámbito educativo, colocando el énfasis en la educación de las niñas y las mujeres. Por otra parte, animó estrategias en torno a cuestiones

4. Torres, Rosa María. 1998. pp. 58-60.



tanto de evaluación como de aprendizaje y dio pasos sustantivos para mejorar los sistemas de información estadística en el medio escolar⁵.

Un instrumento de política internacional para ejercer, respetar, proteger, garantizar y cumplir los derechos humanos de la personas con discapacidad, lo constituyó la aprobación de las **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad** por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993.

A partir de este instrumento, se reconoce a las personas con discapacidad como grupo necesitado de protección y se enfatizan prioridades de diversa índole que el Estado debe atender para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos. Desde entonces y de manera importante, los países incluyen en sus legislaciones internas la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos. La finalidad del instrumento “es garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás”⁶.

Este nuevo instrumento de normativa internacional recuperó el concepto de la discapacidad desde el modelo social, en el que la discapacidad no está en la persona, sino en la relación existente entre las limitaciones que experimentan personas con alguna disfunción al enfrentarse a contextos inadecuados en su diseño, en su estructura y en la actitud de la población en general.

Esta aportación trascendental, confirió a las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* un firme compromiso moral y político para la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

En cuanto a su estructura, las normas constan de cuatro partes⁷:

1. *Requisitos para la igualdad de participación.*
2. *Esferas prioritarias para la igualdad de participación.*
3. *Medidas de ejecución.*
4. *Mecanismo de supervisión.*

Con este antecedente, se observa que las normas reflejan soluciones y principios orientadores en lo relativo a aspectos medulares del modelo social, entre los que se destacan⁸:

1. Su objetivo es garantizar a las personas con discapacidad los mismos derechos que al resto de personas.
2. Se reconoce la existencia de las **barreras sociales** y las consecuencias que éstas tienen para el logro de la plena participación.
3. Se toman previsiones respecto a la necesidad de que las organizaciones no gubernamentales que trabajan en la esfera de la discapacidad se encuentren involucradas en todos estos procesos.
4. Se destaca el concepto de igualdad de oportunidades, el cual involucra el proceso por el que los diversos sistemas de la sociedad se ponen a disposición de todas las personas.

La plataforma para reafirmar el principio de la **Educación para Todos** fue ofrecida por la UNESCO a través de la organización de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades*

5. Torres, Rosa María. 2000. pp. 39-40.

6. *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Introducción: finalidad y contenido. Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>

7. Ídem.

8. Palacios, Agustina. Op. Cit. pp. 224 y 225.



Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España en 1994, cuyos planteamientos y consensos se recogieron en la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.

Bajo la positiva influencia de las reconceptualizaciones vertidas en la Conferencia de Salamanca, se dio inicio al abandono de los principios educativos de **normalización e integración** de la década de los ochenta. Este importante paso dio sus frutos al asegurar que los niños y jóvenes con **necesidades educativas especiales** fueran incluidos en las iniciativas detonadas por la **Educación para Todos** y pudieran tomar el lugar que les correspondía en una sociedad de aprendizaje. Es decir, el concepto de necesidades educativas especiales constituyó un estímulo para impulsar el desarrollo de ambientes educativos de aprendizaje para todos.

Por lo tanto, la Conferencia de Salamanca representó un nuevo punto de partida para millones de niños y niñas sin acceso a la educación. Su importancia radicó en la reafirmación del derecho fundamental a la educación y a la oportunidad de una formación en las escuelas ordinarias⁹. Principalmente, detonó una política educativa de Atención a la Diversidad y un proceso de reorientación de los servicios de educación especial.

La Conferencia de Salamanca difundió entre la comunidad internacional el mensaje de que la **integración educativa** constituía el eje central a seguir en lo referente a la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Este hecho se dio ligado al reconocimiento del importante papel de los servicios de educación especial, para aquellos alumnos y alumnas que no lograran su integración a la escuela regular, así como del llamado a dar atención urgente a los procesos de mejora de la educación del alumnado

con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, mediante procesos de **reformas educativas globales**, articulados con la idea de promover una educación de calidad con equidad para todos.

Otra de las grandes aportaciones de la época a la educación regular y a la educación especial, referente obligado para los trabajos sobre política educativa a partir de la segunda mitad de la década de los años noventa, lo constituyó el informe presentado a la UNESCO en 1996 por la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* presidida por Jacques Delors: ***La Educación encierra un Tesoro***¹⁰.

Sus planteamientos centrales enfatizan que el aprendizaje es un continuo incesante y enriquecedor de la interacción del ser humano con su entorno y sus iguales, obligando al docente a involucrarse en una tarea donde el resultado no sólo radica en el aprendizaje del alumno, sino también en el propio, al proyectarse un crecimiento profesional como condición ineludible y garante de un éxito compartido, en una sociedad en la que todos aprendamos a aprender.

Su aportación más significativa es la descripción de los cuatro pilares de la educación¹¹: **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser**, pilares que, al desarrollarlos, forjan una sociedad educativa donde “no se deja sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona”¹². Su relevancia y vigencia se mantienen hasta la fecha.

9. UNESCO. 1994. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Obtenida el 4 de abril de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

10. Delors, Jacques. 1996.

11. Ibídem.

12. Ibíd., p. 19.



La apertura de un nuevo siglo con la carga simbólica de un nuevo milenio, fue propicia para realizar una evaluación que determinara medir los avances, reconocer los pendientes y fijar nuevas metas a alcanzar en materia de **Educación para Todos** por parte de los países y de la comunidad internacional, una década después de Jomtien (1990). La evaluación de avances en los compromisos adquiridos entonces, fue el pretexto idóneo para reflexionar sobre lo aprendido y un paso fundamental para avanzar, rectificar el camino y reafirmar los logros.

Esto constituyó la esencia de los trabajos del *Foro Mundial sobre la Educación* efectuado en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril del 2000, escenario para presentar los resultados de un amplio balance de la educación básica en función del logro de los objetivos establecidos una década atrás en Jomtien, Tailandia, a través de la *Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000*¹³.

El *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, puso de manifiesto los logros alcanzados por los países miembros de la UNESCO, organizados en seis regiones. Se reconocieron los avances, sin embargo éstos se dieron de manera desigual, con demasiada lentitud y saltó a la vista, un común denominador entre los países más rezagados: la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

El *Marco de Acción de Dakar* representó un compromiso colectivo para garantizar una educación de calidad con miras al año 2015, mediante la implantación, en las políticas educativas públicas nacionales, de acciones para la mejora de la cobertura en educación inicial y para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y los niños en la educación básica, con énfasis en la atención de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, excluidas por

razones individuales, de género, lingüísticas o culturales. En cada caso, existió la implicación ineludible de crear los marcos necesarios para que la educación se consolidara como tarea de todos y como medio posible para mejorar las condiciones de vida de los educandos y transformar a la sociedad.

El ejercicio de evaluación en Dakar, Senegal, puso de relieve que las reformas en las políticas educativas en el ámbito internacional, detonadas por la Educación para Todos se inscribieron en razones sociales y culturales, en razones de equidad y justicia con los más vulnerables del planeta y con los más pobres. “Educación para aliviar la pobreza” fue la consigna de la década de los noventa que dio sustento a la Educación para Todos¹⁴.

Ciertamente existió un importante avance con relación a la educación básica en el mundo; sin embargo, también se acentuaron los problemas de la pobreza, el analfabetismo, el hambre, la falta de educación, la desigualdad entre los géneros, la mortalidad infantil y materna, así como las enfermedades y la degradación del medio ambiente.

Para dar una respuesta satisfactoria a estas graves y complejas problemáticas mundiales, la Organización de las Naciones Unidas convocó a sus miembros a la **Cumbre del Milenio**¹⁵ en el 2000, para discutir temas de interés universal en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social como principios fundamentales para intervenir de manera directa, de forma integral y consistente desde diversos frentes en las problemáticas generadas desde la década

13. UNESCO. 2000. *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Obtenida del Centro Digital de Recursos de la DEE, el 28 de marzo de 2011, de: <http://educacionespecial.sep.df.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticalInternacional/MarcoDakar.pdf>

14. Torres, Rosa María. 2000. p. 131.

15. ONU. 2000. *La Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas. Cumbre del Milenio. Declaración del Milenio*. Obtenida el 28 de marzo de 2011, de: <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm>



anterior. Los Objetivos de *Desarrollo del Milenio*, plasmados en la *Declaración del Milenio* reafirmaron el pacto de las naciones para lograr un mundo más pacífico, más próspero y más justo para el año 2015. En ella se sentaron las bases de un compromiso ético pero sobre todo de un deber político, con los habitantes del planeta, en especial con los más vulnerables y en particular, con los niños y las niñas.

En el ámbito de la educación, el compromiso se colocó en la idea de constituirla como un medio para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, reiteró el énfasis en la protección de los grupos vulnerables para acceder a una escolarización básica, como derecho inalienable de todos los sujetos, independientemente de la condición que acompañara su existencia. Perfiló, entre líneas, la enorme necesidad de implantar en los sistemas educativos los principios de la **Educación Inclusiva** en dos dimensiones sustantivas: la primera, como premisa para valorar las diferencias y la segunda, con el reconocimiento de la diversidad como un preciado bien de la humanidad.

Las directrices impulsadas por la política internacional hasta el momento, se vieron fortalecidas por un hecho trascendental que marcó un hito y un parteaguas para los sistemas educativos mundiales. En marzo del año 2000, se publicó en Gran Bretaña, el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, de Tony Booth y Mel Ainscow¹⁶. Su aparición constituye un punto obligado de referencia para implantar estrategias innovadoras con la intención de que las escuelas avancen decididamente hacia formas de trabajo inclusivas.

El *Índice de Inclusión* es el resultado de un arduo proceso de investigación realizado en el *Centre for Educational Needs at the University of Manchester* (Centro de Necesidades Educativas de la Universidad de Manchester)

y en colaboración con el *Centre for Studies on Inclusive Education* (Centro de Estudios de Educación Inclusiva). Tuvo como base la recopilación de información de dos aspectos: el reconocimiento de los procesos para facilitar, en la escuela regular, la participación de alumnos y alumnas con el antecedente de haber sido excluidos o marginados de ella y, en segunda instancia, la recuperación de la experiencia en torno a los procesos más eficaces implantados para mejorar la escuela.

En este sentido, el *Índice de Inclusión* es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Está orientado a construir comunidades escolares colaborativas centradas en la promoción de mejores niveles de logro educativo en el alumnado. Este material convoca a los docentes y a otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, además de ayudarles a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas, para incrementar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas, al reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Su esencia radica en crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas.

El *Índice de Inclusión* representa un cambio de pensamiento trascendental en el campo de la educación internacional, toda vez que se abandonó la idea de **integración** y el concepto de **necesidades educativas especiales** para avanzar hacia la **inclusión** y el concepto de **sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación**. Por tal motivo, el concepto

16. Mel Ainscow es catedrático en la Universidad de Manchester y codirector del Centro de Estudio para la Equidad en Educación de dicha universidad. Tony Booth es investigador de la *Canterbury Church University*, de Londres, Inglaterra.



de necesidades educativas especiales ya no se emplea por considerarse un enfoque con ciertas limitaciones y carencias para resolver las dificultades educativas, con la posibilidad de ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Por lo que transitar a los conceptos de **inclusión** y de **barreras para el aprendizaje y la participación** implica un proceso de transformación permanente de las escuelas para desarrollar respuestas educativas a la diversidad de los alumnos y las alumnas que asisten a ellas.

El concepto *barreras para el aprendizaje y la participación* se adoptó en el Índice para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

La trascendencia del Índice hasta la actualidad, radica en el reconocimiento de los siguientes imperativos éticos:

- Todos los niños tienen derecho al mismo conjunto de opciones educativas,
- Las escuelas deben valorar por igual a todos los alumnos y las alumnas y celebrar la diversidad,
- Las escuelas deben perfeccionarse para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado,
- Un funcionamiento eficaz requiere la participación de todos los miembros de la comunidad escolar¹⁷.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO/ Santiago de Chile), realizó la traducción

al español del *Índice de Inclusión* como un paso importante para acrecentar el interés mundial por los principios de la Educación Inclusiva y fundamentalmente para su uso en los países de la región. Esta acción impulsó su revisión, consulta, recopilación de información y el diseño de planes para desarrollar escuelas inclusivas.

El *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, de Tony Booth y Mel Ainscow constituye una gran aportación para la comunidad internacional, para la educación en su conjunto y particularmente para la educación especial, en su proceso de transformación hacia la educación inclusiva.

En una acción política para América Latina y el Caribe, en la *VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII)*¹⁸ convocada por la OREALC/UNESCO y desarrollada en Cochabamba, Bolivia (2001), se analizaron los resultados de la Evaluación de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe y un análisis prospectivo de los posibles escenarios políticos, sociales, económicos y culturales, en los cuales se desarrollaría la educación en la región en los próximos quince años.

La Recomendación sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI, de Cochabamba, en especial la número 11, constituye un impulso de las naciones de la región al fortalecimiento de los procesos de inclusión a la escuela común de todos los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad, salvaguardando su dignidad, evitando cualquier tipo de discriminación y proporcionándoles las ayudas especializadas para que construyan aprendizajes de calidad.

17. Ainscow, Mel. 2004.

18. *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación*. Cochabamba, Bolivia, 5-7 marzo 2001. Obtenida del Centro Digital de Recursos de la DEE, el 28 de marzo de 2011, de: <http://educacionespecial.sep.pdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionCochabamba.pdf>



Los avances en torno a la educación inclusiva se fortalecieron en el año de 2004 con la publicación del *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva*¹⁹, publicado por la UNESCO y también traducido al español por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO Santiago de Chile.

El *Temario Abierto* es producto de un esfuerzo colaborativo entre investigadores, administradores y profesionales del mundo. Es un destilado de experiencias internacionales y al interior de los países, donde se identifican algunos de los principios subyacentes que orientan las prácticas inclusivas en una amplia variedad de contextos, apoyados en breves viñetas ilustrativas de la situación en un conjunto de naciones; sin embargo, no tiene la intención de constituirse en “guía” para desarrollar un sistema inclusivo paso a paso. En particular, se conforma como un medio para que los administradores y quienes toman las decisiones, puedan orientar sus sistemas educativos hacia la inclusión, basándose en la experiencia internacional.

El *Temario Abierto* se fundamenta en las premisas de una educación inclusiva que surge al reconocer a la educación como derecho humano básico, siendo el cimiento para la construcción de una sociedad más justa. De igual forma, el camino para alcanzar este derecho, está en trabajar por una educación básica de calidad, una educación inclusiva que supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, es decir, impulsa nuevas formas de gestión escolar para que las escuelas atiendan a todos los niños y las niñas de su comunidad, prestando especial atención en aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos y alumnas con discapacidad o niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas.

Por otra parte, una acción más, de carácter regional, se desarrolló entre los países de la

región mesoamericana: Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y México. Estas naciones, se integraron como la Red Mesoamericana de Educación Inclusiva (REMEI), la cual han venido desarrollando acciones de manera ininterrumpida, desde el año 2001 y ha tenido como resultado, la estructuración del Proyecto: La Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana, a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) -a través de la Dirección de Educación Especial- en coordinación con la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC)²⁰.

Pese a los esfuerzos mundiales sostenidos por las naciones, garantes de lo estipulado en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), en pleno siglo XXI, a las personas con discapacidad aún les son negadas las oportunidades de las cuales disfruta la población en general.

Es por ello que la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*²¹ elaborada por los países de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), adoptada el 13 de diciembre de 2006 y que México ratifica el 17 de diciembre de 2007, es la consecuencia implícita del reconocimiento de esta realidad, así como la manifestación fehaciente de la voluntad por enunciar detalladamente, promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

19. UNESCO/OREALC. 2004.

20. *Programa Regional de Educación Inclusiva*. Obtenido del Centro Digital de Recursos de la DEE, el 5 de abril de 2011, de: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/institucional/documentos/PI/prei.pdf>

21. ONU. 2006. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Obtenida del Centro Digital de Recursos de la DEE, el 11 de abril de 2011, de: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/CSDPCPF.pdf>



Literalmente, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, enfatiza en su Artículo 24, que los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria. A la vez, determina la obligación de ofrecer a las personas con discapacidad una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que viva. Señala también y de manera importante que se hagan **ajustes razonables** en función de las necesidades individuales, entendidos estos como “...las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”²².

Asimismo, orienta para prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para promover su formación efectiva y se ofrezcan medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Con este fin, se facilitará:

- El aprendizaje del Sistema Braille, la escritura alternativa, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos; habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.
- El aprendizaje de la Lengua de Señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas con discapacidad auditiva.

- La educación de las niñas y los niños “ciegos, sordos o sordociegos”²³ a través de los lenguajes, modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

La Convención no sólo adopta un carácter de norma jurídica, sino representa un paso decisivo hacia el cambio de percepción sobre la discapacidad y aspira a difuminar esas miradas complacientes, condescendientes o meramente altruistas de la sociedad hacia las personas con discapacidad.

Refiere a la discapacidad, de acuerdo con el Modelo Social de la Discapacidad, como un concepto que evoluciona y es el resultado de la interacción entre la “deficiencia” de una persona y los obstáculos impuestos por la sociedad, los cuales impiden su participación en la misma. Cuantos más obstáculos hay –físicos, actitudinales, discriminatorios y para el aprendizaje y la participación– más “discapacitada” hacemos a una persona.

Cuando no existen las barreras o éstas se disminuyen o eliminan, se abre un amplio abanico de posibilidades para la participación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, en los ámbitos de la vida civil, política, económica, social y cultural, así como su posibilidad de contribuir exitosamente con sus conocimientos, habilidades y talentos.

Para alcanzar esta realidad, para facilitar caminos, para crear condiciones idóneas de participación, la Convención cubre una serie de ámbitos fundamentales a los que nos comprometemos como país miembro de la ONU, tales como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la

22. *Ibíd.*

23. Así nombrados en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de la ONU.



salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, la igualdad y la no discriminación. Proyecta hacia el futuro, una tendencia a la reformulación de las políticas educativas de los países pues su esencia coloca a la Educación Inclusiva, como marco legal que involucra a los sistemas educativos en su conjunto²⁴.

El recorrido histórico por las diversas acciones de política educativa internacional, da cuenta del compromiso asumido desde diversos colectivos, por aproximarse de manera sostenida al cumplimiento de los principios de la Educación Inclusiva. Garantizar una Educación para Todos mantiene su vigencia, no sólo como un pendiente

para abatir la deserción y la reprobación, sino para asegurar por derecho que los alumnos y las alumnas concluyan su educación básica y para favorecer el desarrollo integral de los individuos, en comunidades en las que alumnos, alumnas, maestros y padres de familia aprenden juntos.

La educación de calidad se perfila en estas condiciones como un medio necesario para abrir el horizonte posible hacia una sociedad más equitativa, justa y democrática, que otorgue a cada uno de sus integrantes, las condiciones para adquirir y desarrollar sus competencias, hacer uso en el futuro de sus potencialidades para desempeñarse en un ambiente laboral propicio, satisfactorio y que potencie un proyecto de vida en sociedad.

Cuadro de progresión en el tiempo de las reuniones y sucesos internacionales más importantes en torno a Políticas Educativas y sus resultantes, base para la generación de una Educación para Todos o Educación Inclusiva. 1990-2006

Fecha	Lugar	Conferencia o Reunión	Documentos aprobados	Países participantes	Convocatoria
1990 Marzo 5 al 9	Jomtien, Tailandia	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos	Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje	155 países	UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial
1993 Diciembre 20	Nueva York, EE UU (Sede de la ONU)		Aprobación por la Asamblea General de la ONU de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (resolución 48/96, ONU)	Organismos Especializados ONU, Órganos Intergubernamentales y ONG,(en especial las ONG de personas con discapacidad) de todos los países miembros de la ONU	Resultado de los trabajos en el marco del “Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos”
1994 Junio 7 al 10	Salamanca, España	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad	Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales	92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales	UNESCO

24. ONU. 2006. Op. cit.



Fecha	Lugar	Conferencia o Reunión	Documentos aprobados	Países participantes	Convocatoria
1996	París, Francia (Sede de la UNESCO)		Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors: La Educación encierra un Tesoro	Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, encabezada por Jaques Delors	ONU UNESCO
2000 Marzo	Bristol, Gran Bretaña		ÍNDICE DE INCLUSIÓN. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.	Autores: Tony Booth y Mel Ainscow	Editado por UNESCO y Centro de Estudios en Educación Inclusiva
2000 Abril 26 al 28	Dakar, Senegal	Foro Mundial sobre la Educación	Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes	189 países	UNESCO
2000 Sept. 6 al 8	Nueva York, EE UU	Cumbre del Milenio	Declaración del Milenio y Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)	191 países; asistencia de 147 jefes de Estado o de gobierno	ONU
2001 Marzo 5 al 7	Cochabamba, Bolivia	VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII)	Recomendación de la VII Reunión y Declaración de Cochabamba	Ministros de educación de 21 Estados Miembros de América Latina y el Caribe, Agencias de las Naciones Unidas, Organizaciones Intergubernamentales y ONG.	UNESCO y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)
2004 Mayo	Santiago, Chile		TEMARIO ABIERTO SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas	UNESCO	Traducido y publicado por la OREALC / UNESCO Santiago
2004 Oct. 22	San José, Costa Rica	Congreso Mesoamericano de Educación Inclusiva	Declaración Mesoamericana/ Programa Mesoamericano de Cooperación Internacional para el Desarrollo.	Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y México. Proyecto "Atención Educativa a Menores con Discapacidad (Educación Especial)".	Programa Mesoamericano de Operación/ Reuniones Cumbre IV y V.
2006 Dic. 13	Nueva York, EE UU	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	México firma su adhesión a la Convención el 17 de diciembre de 2007	153 países signatarios 105 países con firma de ratificación	ONU



4.2. Políticas educativas en el ámbito nacional

En México, el principio de Educación para Todos constituyó el eje vertebral de la política educativa de los años noventa y un detonador para emprender una amplia reforma educativa

en el sistema en su conjunto. La educación para todos se articuló con el concepto de igualdad de acceso, toda vez que las transformaciones del mundo exigían mejorar la calidad de la educación al atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos.

Línea del tiempo de las principales acciones de Política Educativa en el ámbito nacional



La Educación para Todos en nuestro país se inspiró en la aspiración por garantizar a todas las personas, niñas, niños, jóvenes y adultos, una Educación Básica de calidad, una formación sólida y flexible para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente, en un mundo donde las transformaciones afectan distintos aspectos de la vida: los procesos de trabajo son más complejos y cambian vertiginosamente; son mayores las necesidades de productividad y al mismo tiempo se requiere aplicar criterios racionales en la utilización de recursos naturales y la protección del medio ambiente; la vida política es más plural y la participación en organizaciones tiene mayor significación para el bienestar de la sociedad; la capacidad de seleccionar y evaluar información transmitida por múltiples medios es ya un requisito indispensable en todos los campos²⁵; es decir, la actualidad exige una mejor formación para ejercer una ciudadanía más activa e iniciar, encauzar y mantener un desarrollo personal positivo.

Los ecos de Jomtien, Tailandia, que aún recorren por los pasillos del planeta, permitieron a México, en los años noventa, definir y organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos tendientes a promover *Modelos de Educación para la Vida*, siendo relevantes aquellos que propician: respeto a la dignidad humana, construcción de una cultura de paz, fortalecimiento de la democracia y respeto a los derechos humanos, desarrollo de una vida sexual, afectiva y familiar plena, adopción de estilos de vida saludables física y mentalmente, reconocimiento y afirmación de la igualdad de derechos, oportunidades y el respeto a la diversidad ante las diferencias de género, étnicas y lingüísticas, respeto y cuidado del medio ambiente y respeto al patrimonio cultural propio y de otros.

25. Estas nuevas condiciones del mundo que impactan en la educación, se plasman desde el Plan de Estudios 1993 de Educación Primaria.



En esta perspectiva, México, como integrante de la comunidad internacional, ha expresado de manera puntual, el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado a ofrecerla, plasmado en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y particularmente en el artículo 3º Constitucional (Fragmento²⁶):

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la Educación Básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Un acto político de trascendencia para la Educación Especial desde la década de los noventa lo constituye la promulgación de la *Ley General de Educación* (LGE)²⁷, específicamente lo relativo a su Artículo 41 y la relevancia que ha adquirido éste a través de sus reformas de los años 2000, 2009 y 2011, con la intención de actualizarlo bajo el espíritu de la innovación, mejora, transformación y cambio de las iniciativas internacionales impulsadas en las últimas dos décadas (en las que México ha participado proactivamente y se ha adherido) y con la preocupación por la determinación de los diversos apoyos y ajustes razonables que el sujeto de atención de Educación Especial precisa para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, lo cual revitaliza la tarea de orientar las políticas y las prácticas educativas hacia un horizonte de equidad y calidad.

La esencia del Artículo 41 de la LGE se inscribe en el principio de la equidad social incluyente y

con perspectiva de género, los cuales privilegian el derecho inalienable de los sujetos de atención de Educación Especial a recibir una Educación Básica de calidad con equidad y en el marco de la no discriminación.

Bajo estas premisas, el Artículo 41 de la LGE considera imprescindible detonar la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de Educación Básica regular, para asumir los postulados de una escuela de calidad, abierta a la diversidad: de una **escuela para todos**.

El mandato jurídico-normativo del artículo 41 de la LGE, se encuentra actualmente en un proceso de Reforma por el Poder Legislativo. Éste tiene la finalidad de actualizar la esencia teórico-filosófica de Educación Especial, su posicionamiento educativo, su mirada en torno a los sujetos de atención, así como para fundamentar su razón de ser y sus tareas imprescindibles en el marco de los acelerados cambios de orden social, cultural, político, económico y tecnológico que se viven en el mundo y particularmente en nuestro país.

Esta Reforma Legislativa al artículo 41 de la LGE cobra relevancia para asumir la Educación Inclusiva como una responsabilidad de las modalidades y niveles educativos, para que las escuelas y las aulas se constituyan en contextos sensibles y respetuosos de la diversidad y avocados a eliminar todo tipo de barreras que limitan u obstaculizan la participación de todo el alumnado en las oportunidades de aprendizaje que ofrece el trayecto formativo de la Educación Básica.

26. Artículo 3º Constitucional (fragmento). Para revisar este artículo completo, sugerimos al lector consultarlo en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>

27. *Ley General de Educación*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 28-01-2011. Obtenido el 11 de abril de 2011, de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>



Estamos ante una Reforma que refrenda el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades educativas a todos los alumnos y las alumnas, así como para reducir las desigualdades entre grupos sociales, impulsar la equidad y evitar los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En los primeros seis años de la década del nuevo milenio, se sentaron las bases para concretar los postulados de la política educativa mundial. Comunicar y sensibilizar a los actores educativos en torno a los principios de la Educación Inclusiva, implicó enormes esfuerzos y un gran compromiso institucional, para crear las condiciones de un trabajo articulado con los niveles de la Educación Básica y una garantía del derecho inalienable de la educación de niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

En concordancia con dichos planteamientos, a través del *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*²⁸ el Gobierno Federal, asume la **igualdad de oportunidades** como principio fundamental de la política educativa, de modo que las acciones gubernamentales colocan la centralidad en el desarrollo humano y el bienestar de las personas.

En lo relativo al ámbito educativo, se pone especial énfasis en la construcción de escuelas de excelencia o escuelas de “diez”, para lo cual se planteó que el sistema educativo cumpliera con tres condiciones fundamentales: garantizar el acceso en todos sus niveles, mejorar su calidad y que los estudiantes “aprendan a aprender”.

El logro de este compromiso asume el fortalecimiento de aspectos tales como el financiamiento para la Educación Básica, la actualización de los contenidos curriculares y métodos de enseñanza, la formación continua de los profesionales de la educación,

así como la realización de evaluaciones constantes y confiables del sistema educativo, el establecimiento de estímulos económicos y técnicos a las mejores escuelas y maestros, el otorgamiento de una mayor autonomía a las escuelas, promoviendo la rendición de cuentas y la participación de los padres de familia, los cuales, al estar vinculados optimizan el logro educativo.

En el mismo nivel de importancia, se asume la igualdad de oportunidades educativas para grupos vulnerables de la población y la ampliación de la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria. Se aspira a impartir una educación con formación integral, impulsora de valores democráticos y cívicos, con conciencia por el cuidado al medio ambiente, con gusto por los deportes, el arte y la lectura. Para lograrlo, se plantea, como alternativa viable, la organización de escuelas de Educación Básica con horario ampliado, seguras y sin violencia²⁹.

En alineación con el *Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012*³⁰ de la Secretaría de Educación Pública, enfatiza las metas de cobertura y calidad educativa, de desarrollo tecnológico, de prosperidad y equidad entre regiones, de competitividad y de transparencia.

Presta atención específica a la articulación de la atención educativa dirigida a la población en situación de vulnerabilidad, con la expectativa de mejorar los niveles de cobertura y el logro educativo en estos grupos, independientemente de su condición económica, social, ideológica, de género, etnia o región.

28. Poder Ejecutivo Federal. 2007.

29. Observatorio Ciudadano de la Educación. *Debate educativo veintinueve. Propuestas educativas de la nueva administración*. Obtenido el 27 de noviembre de 2010, de: <http://www.observatorio.org/comunicados/8a3df31d2b0.pdf>

30. SEP. 2007.



Elevar la calidad de la educación en el marco del *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, constituye el aspecto que articula las iniciativas para que las alumnas y los alumnos mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

Para ello, es esencial ampliar las oportunidades educativas e impulsar la equidad, ofrecer una educación integral que promueva el desarrollo de sus competencias para la vida, equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias así como la adquisición de conocimientos y que favorezca su inserción en la sociedad del conocimiento. El programa también fomenta una gestión escolar e institucional donde se fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones y corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, además de promover la seguridad de todos, la transparencia y la rendición de cuentas.

Para alcanzar el propósito de impulsar una transformación por la calidad educativa y en respuesta a los planteamientos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, firmaron la *Alianza por la calidad de la educación*³¹ en mayo de 2008, misma que sigue vigente hasta la fecha. En ella, se pone de manifiesto la suma de acuerdos en torno a la construcción de un Sistema Educativo para el Siglo XXI que responda desde la transformación de la Educación Básica y su articulación con los niveles de educación inicial, media superior y superior, a los requerimientos sociales y económicos, a través de una educación de calidad para todos, sin discriminación.

Este desafío pone de manifiesto la necesidad de promover un cambio profundo en el

sistema educativo para hacer de la escuela de Educación Básica, garantía de justicia y equidad, fundamento de una vida con oportunidades, en la que sean ejercidas las libertades y se conduzca al crecimiento y la consolidación de la participación democrática.

En la *Alianza por la Calidad de la Educación* se definen acciones en torno a la modernización de los centros escolares, a la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas, al bienestar y desarrollo integral de los alumnos y las alumnas, a su formación para la vida y el trabajo, así como a la evaluación para la mejora.

Sus implicaciones se hacen latentes en la Reforma Integral de la Educación Básica, en la implantación de mecanismos nuevos de reclutamiento y capacitación, en la evaluación y promoción vinculadas al desempeño docente, en el fomento de mecanismos participativos de gestión escolar, en la ampliación de oportunidades para el acceso a la recreación y la cultura como medios que motiven el interés por aprender y las oportunidades de lograrlo de una manera atractiva, divertida e integral y en el cuidado de la salud a través de la promoción de mejores prácticas para la alimentación.

Establece también la prospectiva de sumar, en un mediano plazo, un siguiente nivel a la Educación Básica, que complete la educación ciudadana de nuestros jóvenes y les dé las mismas oportunidades que ofrecen a los suyos las naciones más desarrolladas.

Sin perder de vista la especificidad y particularidad de la política educativa de cada una de las instancias referidas, al finalizar esta primera década del Siglo XXI, es importante advertir cinco retos educativos³² a enfrentar con decisión:

31. Gobierno Federal-SEP-SNTE. 2008.

32. Reimers, Fernando. 2007.



- Reducir las brechas en el acceso a la Educación Básica y a la capacitación para el trabajo de las alumnas y los alumnos de los diferentes grupos vulnerables -niñas, niños y jóvenes con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, los indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros/trabajadores, y personas con VIH/ Sida-.
- Resolver los efectos negativos que desencadena la problemática de la segregación o exclusión de los alumnos y las alumnas en los espacios educativos, principalmente de los grupos mencionados en la viñeta anterior.
- Fortalecer las competencias profesionales docentes, pues en la práctica docente se encuentra la clave para apoyar el éxito académico de los alumnos y las alumnas, en especial, de los pertenecientes a grupos vulnerables.
- Diseñar, aplicar y mejorar materiales, estrategias y metodologías específicas para las diferentes necesidades con el fin de apoyar el acceso y la permanencia en la escuela, así como mejores niveles de logro académico.
- Sensibilizar a la población en general sobre la necesidad de unir esfuerzos para que los aprendizajes de las alumnas y los alumnos, sean relevantes respecto al desarrollo individual pleno y a las demandas de la actualidad.

Una importante disposición política del Gobierno Federal fue la promulgación de la *Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad*³³, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011. Esta ley establece las condiciones en las que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad,

asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

Los principios donde se fundamenta esta ley privilegian la equidad, la justicia social, la igualdad de oportunidades, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad, junto con su derecho a preservar la identidad, el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas. A lo anterior le sumamos la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, la accesibilidad, la no discriminación, así como la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad.

El artículo 12 de dicha Ley establece que la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o el proveniente del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.

En el artículo 15 de la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* se afirma que la educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la *Ley General de Educación*, la formación de la vida independiente y la atención de aquellos sujetos cuyas condiciones comprenden entre otras, dificultades severas de aprendizaje y de comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y capacidades y aptitudes sobresalientes, que les permitan tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.

33. Secretaría de Gobernación. *Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad*. Obtenido el 13 de junio de 2011, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011



Este contexto de políticas educativas públicas, confiere a la Dirección de Educación Especial, la responsabilidad compartida de contribuir en la construcción de ambientes inclusivos para lo cual contempla en su *Programa General de Trabajo 2008-2012*³⁴, la transformación de la gestión para elevar la calidad educativa, en beneficio del logro educativo, a partir del cumplimiento de cuatro objetivos estratégicos, mismos que fueron proyectados por la DEE bajo los principios de alineación y sinergia, en torno a las proyecciones del Gobierno Federal en materia de Educación, en las de la SEP en su *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* y en las correspondientes a la AFSEDF y a la DGOSE³⁵.

Los cuatro objetivos estratégicos son la organización, el desarrollo de estrategias específicas, el desarrollo profesional y la vinculación institucional. En un sentido más delimitado estos objetivos expresan:

1. Fortalecer los procesos de gestión institucional, escolar y pedagógica como elementos que permitan la transformación de los servicios educativos.
2. Desarrollar programas y estrategias para la atención educativa de la población con discapacidad, discapacidad múltiple, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al aprendizaje y al desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo y que, en los diferentes contextos educativos enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.
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.
4. Fomentar la participación social y vinculación institucional para que contribuyan de manera más eficiente en los procesos educativos.

El programa de la DEE, sitúa y orienta la responsabilidad de los equipos en sus diferentes ámbitos de acción, hacia la finalidad última de elevar la calidad de la enseñanza y mejorar los aprendizajes de las alumnas y los alumnos, particularmente de aquéllos que se encuentran en condición de vulnerabilidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes. Se asume la Educación Inclusiva como un proyecto educativo y de transformación social, como una respuesta a una realidad así como una nueva manera de entender la educación y por lo tanto, de comprender a la escuela.

Transitar hacia estas aspiraciones, convoca a la participación, al compromiso, a la experiencia y a la formación de los profesionales de Educación Especial para concretar en el trabajo cotidiano una planeación estratégica con enfoque inclusivo. Algunas de las estrategias sustantivas que constituyen el Programa de Trabajo son:

1. Asumir la evaluación y rendición de cuentas sobre la gestión escolar;
2. Implantar estrategias didácticas diferenciadas para la atención educativa de la discapacidad (visual, auditiva, motriz e intelectual);
3. Fortalecer el desarrollo de competencias y capacidades del personal docente, directivo y administrativo a través de procesos de actualización y capacitación;
4. Establecer una vinculación interinstitucional e intersectorial.

En este sentido, los objetivos estratégicos 1 y 2 precisan, por un lado fortalecer los procesos de gestión escolar y pedagógica, mientras por el otro, el de desarrollar programas y estrategias

34. DEE-AFSEDF. 2008.

35. Ver Tablas de Alineación de Objetivos en la Agenda de Trabajo 2011-2012. DEE.



específicas para la atención educativa de alumnos y alumnas, “particularmente de aquéllos con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al aprendizaje y al desarrollo de competencias de los campos de formación de la Educación Básica que, en los diferentes contextos educativos, enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación”³⁶, y para lograrlo se proyecta como estrategia la actualización del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE*³⁷.

En este transcurrir de la política educativa internacional y nacional, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*, como estrategia, se inscribe en un hecho de política en el marco de la actual circunstancia histórica. Constituye un llamado a repensar, desde estas perspectivas, las respuestas y apoyos que se generan e impulsan en la mutidimensionalidad de la tarea educativa.

Por lo tanto, constituye una síntesis histórico-política donde se reubica el proceso de atención de los sujetos en una amplia comprensión de la articulación en tiempos de cambio haciéndose evidente en todos los ámbitos de la vida.

4.3. Implicación de las Políticas Educativas en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)

Las líneas del tiempo de las políticas educativas en el ámbito internacional y nacional, confirman que el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* es un acto histórico-político. Su presencia constituye una mirada del acontecer, un movimiento que configura el sentido del proceso de atención en una nueva realidad, en la coyuntura de articular la reflexión política, pedagógica y organizativa.

El *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE) amalgama la importancia

histórica de la política educativa y es un continuo que enfatiza la magnitud y complejidad de la problemática educativa en el transcurrir del tiempo. En este sentido, referirse a un “nuevo modelo de atención” es impreciso, toda vez que el MASEE es el resultado del devenir de la política educativa que rompe con la idea de contrastarlo con “el pasado” o apelar “a un antes”.

Es el MASEE, por lo tanto, una travesía por el pasado y el presente. Es decir, condensa los principios, los conceptos, las estrategias, las aspiraciones, las necesidades, las respuestas y los ideales colectivos de la educación, contruidos en diferentes tiempos y espacios, lo cual se constituye como algo imprescindible para comprender los procesos de cambio en lo político, lo social, lo cultural y por supuesto, en lo educativo.

Por otra parte, caminar reflexivamente por este viaje, da cuenta de la permanente renovación de los conocimientos y discursos que delimitan la construcción de alternativas prácticas para resolver las problemáticas que enfrentan los sistemas educativos y sus protagonistas.

El MASEE recoge y despliega este saber acumulado, como condición ineludible para atender el desafío permanente de la operatividad de una política de Estado y por supuesto de la Dirección de Educación Especial. En este sentido, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, no es la acumulación de reuniones, foros, conferencias, encuentros, suma de decisiones o multiplicación de proyectos. Representa experiencia y aprendizaje que hacen posible proyectar un camino diferente, orientado hacia el fortalecimiento de la **Escuela para Todos** en el marco de la **Atención a la Diversidad** y bajo los principios sustantivos de la **Educación Inclusiva**.

36. DEE-AFSEDF. Op. cit., p. 28.

37. Ibídem.



El MASEE refleja la síntesis de una memoria colectiva, la diversidad de hechos, la multiplicidad de testimonios, pero fundamentalmente, conciencia histórica que detona la redefinición del proceso de atención de los sujetos; es decir, implica permeabilidad al cambio y transformación en su vinculación con la cultura, la sociedad, la economía, la tecnología y con la política.

Bajo estas premisas, implica reconocerlo como línea de trabajo en el marco de la innovación y en sintonía con la dinámica de cambio social y educativo.

Al mismo tiempo constituye un pretexto para formular en términos políticos, teórico-conceptuales y operativos la meta trascendental de la justicia social, la calidad educativa y la ética de la inclusión. Como posibilidad de comenzar algo diferente -entendiendo lo diferente como innovación-

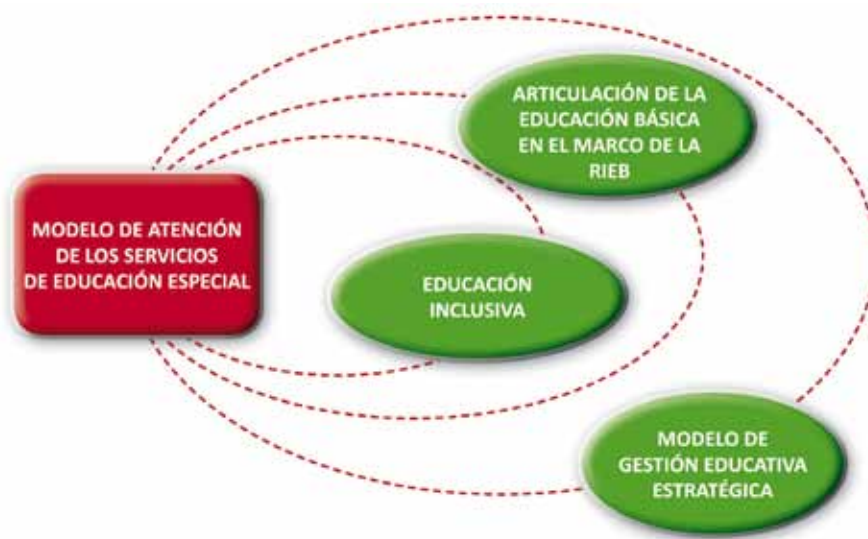
la política educativa proyecta en el MASEE, una mirada hacia la construcción de espacios escolares bajo los principios de la Educación Inclusiva, hacia la formación de sujetos en torno a los planteamientos de competencias para la vida que se inscriben en la *Articulación de la Educación Básica*, en el marco de la RIEB, la transformación de la escuela y las prácticas docentes, bajo la perspectiva del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.

Recapitulando, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial es historia, política, cambio, futuro en construcción desde el presente; es memoria colectiva y conciencia histórica que aspira a hacer asequible, en cada espacio escolar, un mundo sensible y común para todos los alumnos y las alumnas sea cual fuere su condición física, lingüística, social, económica, regional, cultural...



5. Marco Teórico Referencial del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial

Esquema de los elementos teóricos constitutivos del MASEE



Abordar el Marco Teórico Referencial que sustenta el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), permite reconocer que su andamiaje teórico-conceptual constituye un vehículo del pensamiento con la función de hacer comprensible la realidad educativa; en otras palabras, detona el entendimiento, la construcción de juicios, así como de conocimientos, principios, criterios y explicaciones de lo que significa educar.

Esta premisa, es de vital importancia porque “lo que no se nombra o no se delimita con palabras y conceptos, difícilmente existe para el conocimiento... (y) a medida que crece el conocimiento, las teorías cambian o son reemplazadas”³⁸.

En este sentido, el Marco Teórico Referencial alimenta la comprensión de la esencia, naturaleza y función de la Educación Inclusiva, de la Articulación de la Educación Básica en el marco

de la RIEB y del Modelo de Gestión Educativa Estratégica como pilares teórico-conceptuales del MASEE y permite establecer una relación con las prácticas y las formas de hacer, de ser y de pensar, la educación en su conjunto. Adentrarse en él, significa la creación de momentos de pensamiento y acción para anticipar caminos y desplegar una práctica fundamentada en conceptos y valores que facilita la explicación y descripción de la operatividad de los servicios de la Dirección de Educación Especial.

5.1. La Educación Inclusiva

Los grandes desafíos para nuestro Sistema Educativo Nacional se circunscriben tanto en la realización de una lectura creativa e innovadora del derecho de niños, niñas, jóvenes y adultos a recibir una educación de calidad a la luz de las actuales circunstancias sociales y

38. Ezpeleta, Justa. 2004.



culturales, en la priorización de la justicia y la equidad como factores fundamentales para impulsar el desarrollo, la cohesión social, el respeto y valoración de las diferencias pero, fundamentalmente, en la implantación de estrategias claras y puntuales para que nadie quede excluido de los procesos de formación, como condición necesaria para fortalecer la democracia y la participación activa en la sociedad y la cultura.

Ante esta realidad, la Educación Inclusiva constituye, además de una política educativa de carácter integral, un amplio marco teórico para fundamentar y hacer frente a los anteriores desafíos al interior de las aulas, en las escuelas y en el sistema educativo en su conjunto.

Un punto de partida para comprender la Educación Inclusiva es mirarla desde múltiples significados para advertir su amplitud y potencialidad, así como establecer sus relaciones como un pensamiento educativo de opciones estratégicas que, cuestionan críticamente todo acto que limita a determinadas personas o grupos, su acceso a cualquier tipo y nivel educativo, proporcionando a determinadas personas una educación con estándares inferiores de calidad y/o les otorga un trato incompatible con la dignidad humana³⁹.

Bajo estas premisas, la Educación Inclusiva: es un proceso, implica identificar y eliminar barreras, impulsa la participación y su centralidad es el aprendizaje.

La Educación Inclusiva	
Es un proceso que:	<ul style="list-style-type: none">• Detona un movimiento permanente y sostenido de políticas, culturas y prácticas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y las alumnas.• Involucra el desarrollo de las escuelas, tanto de sus docentes como del alumnado.
Implica identificar y eliminar barreras de los contextos (escolar, áulico, socio-familiar)	<ul style="list-style-type: none">• Requiere, como punto de partida, de la realización de un análisis, evaluación y sistematización de información, para reconocer aquellas situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado.• Una vez que éstas han sido identificadas, se asume el diseño de una planeación creativa y estratégica para eliminarlas o minimizarlas y evitar así, la presencia de cualquier tipo de discriminación o exclusión.• Se sirve de la planeación estratégica con la cual se impulsan iniciativas en la escuela y en el aula, para fortalecer el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas, así como de los propios docentes y de las familias.• Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para posibilitar la atención del alumnado en su diversidad.

39. Blanco, Rosa. (s/f) “Inclusión. El derecho de todos a una educación de calidad”. Presentación en Power Point. UNESCO/OREALC. Obtenido el 1 de febrero de 2011, de: [http://www.udesa.edu.ar/files/Escedu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/06%20Rosa%20Blanco%20\(OREALC-UNESCO\).pdf](http://www.udesa.edu.ar/files/Escedu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/06%20Rosa%20Blanco%20(OREALC-UNESCO).pdf)



La Educación Inclusiva	
Impulsa a la participación	<ul style="list-style-type: none"> • Alude a la necesidad de que todos los alumnos y las alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen, sin discriminaciones, del currículo y de las actividades educativas.
Tiene centralidad en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Implica reconocer a la escuela como un lugar idóneo donde los alumnos y las alumnas simultáneamente aprenden la cultura, aprenden con otros y aprenden consigo mismos. • Exige experiencias de aprendizaje de calidad, por lo que la escuela promueve en el alumnado altos niveles de logros educativos. • Pone una atención especial en aquellos grupos en condición de vulnerabilidad, en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. • Implica la responsabilidad profesional 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.

Estos significados de la Educación Inclusiva, cobran capital importancia para colocarla en un movimiento que no es exclusivo del ámbito de la escuela y del aula, sino que está en el centro mismo de la sociedad, para repensarla en términos más abiertos y móviles, con una vida democrática basada en la diversidad y la pluralidad de identidades, con derechos igualitarios para todos. La cuestión de la Educación Inclusiva es un proyecto político fundamental en sociedades donde se han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales, es una decisión ética y política⁴⁰.

La Educación Inclusiva -como proceso que implica identificar y eliminar barreras para impulsar la participación de todos los alumnos y las alumnas a través de reconstruir las políticas, culturas y prácticas de la escuela y del aula, con la intención de asumir la centralidad del aprendizaje en una Escuela para Todos-, constituye un acto de justicia social para aquellos alumnos y alumnas

excluidos del sistema escolar, tanto para los que nunca han ido a la escuela como para quienes la han abandonado, aquella población etiquetada durante tanto tiempo, como población con “necesidades educativas especiales con o sin discapacidad” y que no reciben la educación apropiada en las escuelas regulares, para aquellos alumnos y alumnas que históricamente han tenido que enfrentar obstáculos para aprender, con pocas oportunidades de cursar estudios superiores y para los alumnos y alumnas con “fracasos escolares” debido a las insuficiencias y desigualdades del sistema educativo y que por lo regular provienen de zonas con los niveles más bajos de acceso a servicios básicos y las tasas más altas de desempleo, con los mayores índices de pobreza, tanto en zonas rurales como urbanas.

40. Parrilla, Ángeles. 2002. “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”. Obtenido el 3 de marzo de 2011, de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200330014.pdf> y Dussel, Inés. 2004. “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista”. Obtenido el 3 de marzo de 2011, de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>



Al mismo tiempo, la Educación Inclusiva cobra relevancia para enfrentar las actitudes negativas con respecto a las diferencias, a la discriminación y a los prejuicios que tienen su origen en la sociedad y representan un serio obstáculo para la educación⁴¹, de ahí la importancia de impulsar políticas y prácticas inclusivas en el sistema educativo en su conjunto, para contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos y las alumnas, reducir la brecha social y avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas⁴².

Por ello, una de las bases conceptuales de la Educación Inclusiva se encuentra en el **Modelo Social de la Discapacidad** y en la **Perspectiva Socio-cultural del Aprendizaje** cuyos planteamientos sustantivos enfatizan dos imperativos:

1. Modelo Social de la Discapacidad.

Trascender la mirada de la discapacidad como una tragedia personal inherente a los sujetos para resituarla en las diversas barreras -económicas, políticas y sociales- construidas en los contextos, que acentúan las “deficiencias” y las convierten en “discapacidad”⁴³.

“Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones, es una discapacidad”⁴⁴. (Jenny Morris)

2. Perspectiva Socio-cultural del Aprendizaje.

Concebir al ser humano como un agente activo en la construcción de su propio aprendizaje.

Reconocer que el aprendizaje es producto de la interacción con los objetos de conocimiento y con los sujetos, es el resultado de la interacción con factores de muy diversa índole (tanto sociales, como culturales, familiares y personales). Asimismo, el aprendizaje se da en

un marco sociocultural, lo cual significa que su construcción es un acto a la vez individual y social, basado en los sentidos y significados construidos por el sujeto a partir de su experiencia con el mundo, con otros sujetos y consigo mismo. Bajo estos principios, el aprendizaje es un proceso constante y permanente a lo largo de la vida.

Finalmente, resulta necesario comprender cómo en el proceso de aprendizaje se ponen en juego una serie de elementos que lo determinan, limitan o potencian, tales como la motivación, la emoción, las características del contexto o situación de aprendizaje, la interacción entre las características del individuo (estilo de aprendizaje, grado y tipo de apropiación del objeto de conocimiento, entre otros) y el elemento a ser aprendido⁴⁵.

Estos referentes teórico-conceptuales de la Educación Inclusiva, implican una manera distinta de entender la educación para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación, además de las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo; principalmente, constituyen un fundamento para asumir el concepto de **barreras para el aprendizaje y la participación**, como eje vertebral para la mejora de los procesos educativos desarrollados en los diferentes contextos y se ponen a disposición en la formación de todos los alumnos y las alumnas.

41. UNESCO. 2003. *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Documento conceptual*. Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

42. Blanco, Rosa. 2006. “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>

43. En el siguiente apartado de Enfoques y Propósitos del MASEE se profundizará en el Modelo Social de la Discapacidad.

44. Palacios, Agustina. 2008. “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.” Obtenido el 5 de marzo de 2011, de: <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jun10/m6.pdf>

45. Para profundizar en la teoría del Constructivismo Social se sugiere consultar a Carretero, Mario. 2002.



El concepto **barreras para el aprendizaje y la participación** es un elemento central de la Educación Inclusiva, donde se articulan estrategias de análisis, identificación y sistematización de los factores y contextos que dificultan y/o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos y alumnas, con la intención de actuar proactivamente para su disminución o eliminación.

Las **barreras para el aprendizaje y la participación** surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, de la mirada en torno a un “otro” que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas con impacto en sus vidas⁴⁶. Por lo tanto, hacer referencia a un alumno que enfrenta **barreras para el aprendizaje y la participación**, no es una idea circunscrita a aquellos sujetos con características o condiciones de vida particulares, sino implica a **todo** el alumnado.

La centralidad de la Educación Inclusiva cobra relevancia para impulsar la construcción de una comunidad educativa sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad, además de movilizar sus recursos para orquestar el proceso de aprendizaje.

Asumir el concepto de **barreras para el aprendizaje y la participación** como eje vertebral de la Educación Inclusiva, es el punto nodal para eliminar y/o disminuir las situaciones-condiciones que gestan actitudes de rechazo y discriminación de los profesores, padres de familia y los propios alumnos y alumnas, hacia aquellos sujetos considerados “distintos”, por tener características específicas de cultura, etnia, de género, físicas o cognitivas. Al respecto,

es necesario reconocer las barreras más importantes a eliminar para avanzar hacia una escuela para todos. Éstas radican en nuestras creencias más profundas y en los valores contruidos respecto a las diferencias humanas.

Por estas razones el concepto de **barreras para el aprendizaje y la participación** se relaciona con un exhaustivo análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas pueden marginar o excluir a los alumnos y las alumnas. Alrededor de ello, la comunidad educativa asume una doble responsabilidad:

- Realizar un análisis crítico sobre las acciones a desarrollar para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad; y, junto con ello:
- Determinar la dirección del cambio en relación con su cultura, sus políticas y sus prácticas, para crear las condiciones que permitan analizar, identificar, sistematizar y comprender dichas barreras, para reducirlas o eliminarlas.

Otro significado imprescindible para comprender la Educación Inclusiva, implica visualizarla como un concepto más amplio que Educación Especial, y que trasciende el enfoque de la integración educativa. La Educación Inclusiva es un lenguaje que expresa una nueva visión de la educación basada en la Diversidad y en la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que acojan a todos los estudiantes, sean más plurales y accesibles para sus alumnos y alumnas, además de preocuparse por aquellos en riesgo de ser excluidos o de abandonar su escolaridad en los niveles de la educación básica.

En este sentido, la Educación Inclusiva es un paso histórico y paradigmático, más allá de lo que en los años noventa se denominó Integración

46. Esta conceptualización tiene como base: Ainscow, Mel y Booth, Tony. 2000.



Educativa, pues constituye un motor de mayor equidad social y al mismo tiempo un esfuerzo de la política educativa para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades, generadas en los contextos escolares. Para enfrentar estos desafíos, tiene como premisa adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado. Desde esta perspectiva, ya no son los sujetos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y

enseñanza disponible como ocurría en la Integración Educativa, sino que la enseñanza se adapta a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Ésta es la esencia y diferencia radical planteada por la Educación Inclusiva.

En el siguiente cuadro se establece las diferencias sustantivas entre el enfoque de Integración Educativa y el de Educación Inclusiva⁴⁷:

ENFOQUE DE INTEGRACIÓN	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Priorizó la Integración de los grupos excluidos a las escuelas comunes. Los estudiantes se tuvieron que adaptar a la oferta educativa disponible. En este sentido representó sólo un proceso de asimilación.	<ul style="list-style-type: none">• Prioriza la transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado. En este sentido representa un proceso de personalización.
Se articuló al concepto de “necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidad”. Es decir, el “problema” se centró en el sujeto de atención.	<ul style="list-style-type: none">• Tiene como eje vertebral el concepto “barreras para el aprendizaje y la participación”, su eliminación o disminución. Es decir, la problemática se encuentra en los contextos generadores de estas barreras.
Aspiró a hacer efectivo el derecho de los sujetos con NEE con o sin discapacidad a educarse en las escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para facilitar su proceso educativo y su autonomía.	<ul style="list-style-type: none">• Representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos y hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad.• Inscribe el ejercicio del derecho a la educación en los principios de gratuidad y obligatoriedad, igualdad de oportunidades y en el derecho a la no discriminación y el derecho a la propia identidad.• Impulsa una educación en y para los derechos humanos.

47. Ainscow, Mel. 2000, 2004a, 2004b “Desarrollo de sistemas educativos inclusivos.” Obtenido el 6 de marzo de 2011, de: http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_Mell_Ainscow_files/mel_ainscow.pdf y 2005. “El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva.” Obtenido el 6 de marzo de 2011, de: http://barcelona-icsei2005.org/Imagenes/ponencias_completas/Ainscow_esp.pdf
Blanco, Rosa. 2006. “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>
Echeita, Gerardo. 2004. “¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos.” Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/>

reice/vol2n2/Echeita.pdf; 2005, “Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad.” Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Atencion%20a%20la%20diversidad.pdf; 2006. “Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles.” Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: http://sid.usal.es/idos/F8/ART11906/paradojas_y_dilemas.txt 2008. “Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto”. Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2633>
Giné, Climent. 2001. “Inclusión y sistema educativo”. Obtenido el 5 de marzo de 2011, de: <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
Juárez, José Manuel; Comboni, Sonia y Garnique, Fely. 2010. “De la educación especial a la educación inclusiva.” Obtenido el 6 de marzo de 2011, de: [I:\textos\textos E. Inclusiva\Argumentos \(México, D.F.\) - De la educación especial a la educación inclusiva.mht](I:\textos\textos E. Inclusiva\Argumentos (México, D.F.) - De la educación especial a la educación inclusiva.mht)



ENFOQUE DE INTEGRACIÓN	EDUCACIÓN INCLUSIVA
<p>Se centró más en transformar la educación especial y reorientar sus recursos para apoyar los proceso de integración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impacta significativamente al sistema educativo en su conjunto y proyecta su mejora y cambio a través de elaborar políticas, crear culturas y desarrollar prácticas para identificar y resolver problemas bajo una mirada sistémica. • La educación especial detona el apoyo a partir de desplegar estrategias que implican asesorar, acompañar y orientar los procesos dentro de la escuela regular para disminuir y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.
<p>Fue responsabilidad exclusiva de la educación especial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es una política del Sistema Educativo y una responsabilidad compartida por todos los niveles y modalidades educativas.
<p>Transfirió el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas regulares, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos y alumnas (programas individuales, aulas de apoyo, estrategias y materiales diferenciados, ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asume un posicionamiento sustentado en el modelo social de la discapacidad y en el enfoque socio-cultural del aprendizaje.
<p>Mostró una persistente visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia) por lo que implicó la detección y determinación de las NEE de cada alumno, a través de la Evaluación Psicopedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la gran influencia que tienen los contextos educativos en el desarrollo y aprendizaje de las personas. • Impulsa actuaciones, estrategias y acciones de los profesionales en los contextos y no sólo sobre las personas. En este sentido, se fundamenta en el paradigma ecológico como un punto central para el aprendizaje en la escuela y en el aula, el cual implica una perspectiva de orientación social y que caracteriza a la escuela y al aula en términos de intercambios socioculturales.
<p>Centró su quehacer en la escolarización de los alumnos y alumnas con NEE con o sin discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Su razón de ser se expresa en atender el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades educativas de los sujetos y de los contextos en los que se desenvuelven. • Impulsa el desarrollo de los alumnos y las alumnas como personas que construyen un proyecto de vida para incorporarse y participar plenamente en la sociedad y en el mundo.



ENFOQUE DE INTEGRACIÓN	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Privilegió de manera sistemática una práctica docente paralela y aislada, toda vez que se desarrolló en el aula de apoyo principalmente y a través del diseño de programas diferenciados, para que los sujetos se adaptaran a la escolarización disponible.	<ul style="list-style-type: none">• Contribuye a la reflexión sistemática y permanente de la práctica docente para actuar en la transformación de los contextos educativos a través del fortalecimiento de un trabajo colaborativo y corresponsable, entre la escuela regular y la educación especial, con la intención de privilegiar el aprendizaje y la satisfacción de las necesidades educativas del alumnado.
Generó avances importantes en la aceptación y respeto hacia los alumnos y alumnas con NEE con o sin discapacidad. Sin embargo, no logró corregir las desigualdades educativas.	<ul style="list-style-type: none">• Aspira a que en las escuelas y en las aulas se eliminen o minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación, para constituirse en contextos en continuo desarrollo, con condiciones para atender a la diversidad y con los recursos para proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad a todos los alumnos y las alumnas; esta aspiración contribuye a superar las desigualdades de origen del alumnado para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas.

Como se advierte, los múltiples significados de la Educación Inclusiva plantean una serie de implicaciones que comprometen a la comunidad educativa en la construcción de políticas, culturas y prácticas a partir de la transformación de la gestión, el fortalecimiento de las competencias docentes y la construcción de comunidades, donde se acepte y valore a la diversidad.

Alcanzar este desafío amerita reconocer que el trabajo docente en aislado no basta para construir escuelas y aulas inclusivas⁴⁸, haciéndose necesaria la suma de esfuerzos para lograr que la escuela y el aula se conviertan en contextos

de aprendizaje para todos. Las implicaciones de la Educación Inclusiva son amplias y perfilan, en definitiva, una manera diferente de ser, hacer, decir y sentir la Educación.

A través del siguiente cuadro, se registran una serie/inventario de implicaciones de la Educación Inclusiva en los sujetos de aprendizaje, docentes, directivos, alumnos, alumnas, sus familias y al mismo tiempo, lo que representa avanzar en los contextos y en los procesos educativos bajo esta filosofía educativa. Proyecta un horizonte que constituye una coordenada en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.

48. Pearpoint, Jack y Forest, Marsha en Stainback, William. 2007 y Ainscow, Mel. 2005.



Implicaciones de la Educación Inclusiva

SUJETOS / DIMENSIONES	IMPLICACIONES
LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS	<ul style="list-style-type: none"> • Respetan y valoran las condiciones personales de sus compañeros. • Reconocen que la diversidad es un medio para aprender a ser y a vivir juntos. • Comprenden y aprovechan sus diferencias individuales. • Construyen y reafirman su propia identidad y posibilitan las condiciones para distinguirse de los otros. • Se preocupan por los demás y se responsabilizan de ellos mismos. • Se sienten valorados y acogidos. • Adquieren y desarrollan competencias que les permiten materializar su proyecto de vida.
LOS DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Se responsabilizan de que todos y cada uno de los alumnos y las alumnas se sientan acogidos y seguros. • Reconocen y valoran la diversidad como fuente de enriquecimiento del currículum. Al mismo tiempo, orientan a los alumnos y las alumnas para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. • Crean situaciones pedagógicas que favorecen el aprendizaje y la participación de todos desde la perspectiva del desarrollo de competencias. • Promueven situaciones de aprendizaje fundamentadas en el modelo social de la discapacidad y en la atención de las dificultades educativas. • Promueven y facilitan la creación de redes de apoyo, el desarrollo y adquisición de valores, los sentimientos de pertenencia al grupo, de autoestima, así como formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. • Desarrollan sus competencias docentes. • Trabajan en colaboración para la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.
LOS DIRECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinan el análisis de los contextos y de las dimensiones de la gestión escolar y pedagógica para la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. • Colocan en el centro de la planeación estratégica el desarrollo de políticas, culturas y prácticas que se manifiesten en la mejora de la gestión y en el logro educativo.



Implicaciones de la Educación Inclusiva

SUJETOS / DIMENSIONES	IMPLICACIONES
LOS DIRECTIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Motivan y orientan los procesos educativos para favorecer los aprendizajes y la participación de todos los alumnos y las alumnas al lograr reducir o eliminar las barreras presentes en cada contexto.• Promueven la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado.• Incentivan la profesionalización y la cooperación profesional para la mejora de la enseñanza.• Disponen de los recursos humanos, técnicos y materiales en beneficio de todos.• Comparten el liderazgo de manera democrática.
LAS FAMILIAS	<ul style="list-style-type: none">• Participan de los procesos educativos de sus hijos a través de un diálogo democrático y una vinculación estrecha con la escuela y los docentes.• Se comprometen a difundir en la comunidad, los valores inclusivos de la escuela.• Crean condiciones familiares que enriquecen el desarrollo de competencias en sus hijos.
LOS CONTEXTOS	<ul style="list-style-type: none">• Se implantan políticas que faciliten y garanticen el acceso y permanencia de todo el alumnado, pues se asume que es cuestión de justicia e igualdad, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos.• Se concreta el derecho a una educación de calidad para todos.• Se comparte en colectivo una visión diferente de la educación basada en la diversidad, por lo tanto, se enfatiza una educación que valora y respeta las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.• Se modifica y adecua la infraestructura de las escuelas para hacerlas más accesibles.• Se dinamiza la organización de la escuela y del aula.• Se crean comunidades donde todos aprenden (alumnos y alumnas, maestros, familias y autoridades).• Se generaliza la idea de que los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida de la escuela y de la comunidad.• Se fomentan valores de respeto hacia la diversidad.• Se hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para el aprendizaje de todos.• Las familias y la comunidad colaboran en el logro de los objetivos de la planeación estratégica.



A manera de cierre y al recuperar las ideas centrales de este apartado, se considera a la educación inclusiva como proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de los alumnos y las alumnas, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo o eliminando la exclusión desde la educación. Implica una transformación de la educación general, concretizada en el cambio de enfoques, contenidos, culturas y prácticas educativas.

La educación inclusiva es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto y aspira a ofrecer una educación de igual calidad para todos, respetando la diversidad y prestando especial atención a aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados. Por otra parte, garantiza una educación de calidad a la población, asegurando la igualdad en el acceso al conocimiento y al desarrollo de escuelas, al recibir a alumnos y alumnas de diferentes contextos socioculturales y con diferentes capacidades y experiencias de vida, para avanzar hacia sociedades más justas y cohesionadas.

La educación inclusiva, al concretarse en las escuelas y en las aulas inclusivas, no tiene un “ideal o prototipo de alumno” ni un sólo molde donde todos tienen que encajar, sino diferentes “formas” a la medida de cada estudiante. Tampoco acoge solamente a aquellos cuyas necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino recibe a todos los que acuden a ella, adaptándose para atender adecuadamente a cada uno de los estudiantes. La pedagogía está centrada en el niño y se brinda la oportunidad de un aprendizaje en conjunto, de y con sus compañeros⁴⁹. Favorece el aprendizaje y la participación, así como su desarrollo integral, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser. Como consecuencia, los postulados de la educación inclusiva tienen un fuerte impacto en el desarrollo profesional de los docentes.

5.2. La Articulación de la Educación Básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

El proceso que concreta la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), permite contar en el año 2011, con un currículo que se caracteriza por ser integral, pertinente, nacional y flexible en su desarrollo, orientado a mejorar los procesos y resultados del sistema educativo, abierto a la innovación y a la actualización continua, coherente, gradual, progresivo y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el país⁵⁰.

El Acuerdo N° 592 por el que se establece la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB, expresa un proceso integral de mejora y cambio, al proyectar un trayecto formativo para los alumnos y las alumnas, congruente con los fines y propósitos establecidos en el Artículo 3° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y en la *Ley General de Educación*. El trayecto formativo se concreta en la organización del Plan de estudios, en los programas y en los estándares curriculares correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria⁵¹.

La perspectiva de la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB, impulsa a la Dirección de Educación Especial a sumarse a los esfuerzos de implantar una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de las niñas, los niños y los jóvenes de México y de la sociedad en su conjunto, es decir, a ser parte activa de una política que orienta el proyecto educativo de las primeras décadas del siglo XXI.

49. Stainback, William. 2001.

50. Secretaría de Gobernación. 2011a. Diario Oficial de la Federación publicado el: 19 de Agosto de 2011. ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Obtenido el 22 de agosto de 2011, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

51. Ibidem.



En este sentido, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE), asume que el Acuerdo N° 592 que establece la Articulación de la Educación Básica, en el proceso de transformación educativa impulsado por la RIEB, se inscribe en los principios de la Educación Inclusiva, toda vez que configura una escuela pública caracterizada por ser un espacio de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado de preescolar, primaria y secundaria, orientado a atender con calidad a la diversidad y a promover relaciones democráticas en las cuales, la libertad se ejerce con responsabilidad por parte de los actores de la comunidad escolar.

La escuela pública está orientada al aprendizaje de alumnos, alumnas, docentes, familias y directivos, por lo que genera condiciones para desarrollar sus fortalezas y mejorar sus prácticas. Asimismo, como espacio formativo, la escuela está abierta a la cultura y comprometida con la calidad educativa y con los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas.

Pensar la Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB bajo las premisas anteriores, representa un esfuerzo por mejorar la realidad educativa, por identificar los cambios que son necesarios para transformar realmente los entornos en donde se desarrollan los aprendizajes y por prever, al mismo tiempo, la necesidad de contar con recursos de diversa índole (incluyendo profesores competentes) para garantizar el logro de los propósitos planteados en ella. En este sentido, el impacto de la Articulación de la Educación Básica se observa en tres aspectos fundamentales⁵²:

- Las formas de desarrollar la política educativa.
- El diseño y desarrollo del currículum.
- Las prácticas docentes.

Como política educativa, la Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB busca ampliar los alcances de la educación y del sistema educativo en términos de cobertura y calidad, entendida la primera como la universalización de las oportunidades de acceso, tránsito y egreso de la Educación Básica en condiciones de equidad y, la segunda, como el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza en un contexto de estándares curriculares, cuyo valor sea ampliamente reconocido en el espacio nacional e internacional⁵³.

En términos amplios, la Articulación de la Educación Básica impulsa una formación integral de alumnas y alumnos de Educación Básica, orientada al desarrollo de competencias y aprendizajes esperados, referidos a un conjunto de estándares curriculares de desempeño, comparables a nivel nacional e internacional. Proyecta transformar la práctica docente para transitar del énfasis en la enseñanza al énfasis en la generación y el acompañamiento de los procesos de aprendizaje, teniendo como centro al alumno. Da un nuevo significado a la Educación Básica y, particularmente, a la escuela pública como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones y los intereses de sus alumnos y alumnas, cercana a los padres de familia, abierta a las iniciativas de sus directivos y maestros, transparente en sus condiciones de operación, en sus parámetros curriculares y en sus resultados.

Por otra parte, la Articulación de la Educación Básica cumple con los criterios de equidad, calidez y calidad inscritos en los principios, las bases filosóficas y organizativas del Artículo Tercero Constitucional y de la Ley General de Educación, que se expresan en un perfil de egreso pertinente para el presente y el futuro de México.

52. Gimeno, José. 2006.

53. Secretaría de Gobernación. 2011. Op. cit.



Adicionalmente, en torno a ella, se alinean los procesos referidos a la profesionalización continua de docentes en servicio, al desarrollo de materiales educativos y a la gestión para la equidad y la calidad educativas.

5.2.1. Plan de Estudios 2011. Educación Básica

Como ha sido referido con anterioridad, la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB, constituye una decisión de política educativa cuyo objetivo es ampliar la cobertura de los servicios y brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para los alumnos y las alumnas, prestando especial atención a los grupos vulnerables (alumnos y alumnas con discapacidad, aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, los indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros, los trabajadores, con VIH/SIDA), así como aquellos alumnos y alumnas que en los contextos educativos (escolar, áulico y socio-familiar), enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en aspectos relativos al currículum.

La Articulación de la Educación Básica establece un trayecto formativo de 12 años que se organiza e integra en el Plan de Estudios y los Programas correspondientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Es en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, donde se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los aprendizajes esperados así como los estándares curriculares para cada periodo escolar que orientan la formación de ciudadanos cívicos, democráticos, críticos, creativos y productivos.

Elementos organizativos del Trayecto Formativo de la Educación Básica



Las cualidades educativas del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, se orientan hacia el incremento generalizado y sostenido de la calidad educativa, que se evidencia en los alumnos y las alumnas en términos de las competencias desarrolladas y demostrables en los resultados de pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales. Responde a un modelo educativo en el cual se privilegia su aprendizaje y prioriza el desarrollo de competencias útiles para sus vidas y para el futuro de la nación.

La centralidad del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* es el aprendizaje, el cual se impulsa a través del desarrollo de proyectos y del trabajo colaborativo. Pone el énfasis en el aprendizaje de los procesos, por encima de la memorización; es decir, posibilita la formación de alumnos y alumnas capaces de aprender a aprender para acceder al conocimiento y usarlo de manera creativa y eficiente. Otra cualidad



educativa de este *Plan de Estudios* lo constituye la utilización de la planeación estratégica, como base de la gestión escolar así como la formación continua de los colectivos docentes, en el marco del sistema de asesoría académica a las escuelas.

La máxima prioridad del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* -aspiración de la política educativa durante el primer decenio del siglo XXI- es la necesidad de generar acciones para avanzar en la equidad educativa, tanto en aspectos materiales, como cognoscitivos y relativos a la prestación de los servicios, así como la equidad que constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa.

Cualidades educativas del
Plan de Estudios 2011

PLAN DE ESTUDIOS 2011	SE ORIENTA AL INCREMENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA
	SE CENTRALIZA EN EL APRENDIZAJE, CON ÉNFASIS EN EL APRENDIZAJE DE LOS PROCESOS
	UTILIZA LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA COMO BASE DE LA GESTIÓN ESCOLAR
	EXIGE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS COLECTIVOS DOCENTES
	PRIORIZA ACCIONES PARA AVANZAR EN LA EQUIDAD EDUCATIVA

Esta prioridad de la política educativa se encuentra estrechamente ligada a los principios de la Educación Inclusiva, porque implica actuar en las dimensiones de equidad material, sociocultural y pedagógica, asumidas al garantizar el derecho de los sujetos en edad escolar a acceder a la educación básica, al tener la disposición de reconocer la pluralidad social, cultural y lingüística, como un valor para educar desde este posicionamiento a las generaciones futuras y, de igual manera, al contar con la

capacidad de generar procesos educativos centrados en el alumnado, reconociendo su individualidad y estimulándola para alcanzar el más alto nivel de dominio de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados en los campos de formación de la Educación Básica.

Lograr la equidad con calidad como prioridad del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, se fortalece con los siguientes **Principios Pedagógicos**⁵⁴ que lo orientan:

1. *Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.*
2. *Planificar para potenciar el aprendizaje.*
3. *Generar ambientes de aprendizaje.*
4. *Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.*
5. *Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.*
6. *Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.*
7. *Evaluar para aprender.*
8. *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.*
9. *Incorporar temas de relevancia social.*
10. *Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.*
11. *Reorientar el liderazgo.*
12. *La tutoría y la asesoría académica a la escuela.*

54. *Ibíd.*



Los principios pedagógicos número 4, 7 y 8 son reconocidos en el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*, como elementos nodales de su marco teórico referencial y de los procesos de trabajo de sus servicios. El principio número 4 alude al trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes que se caracteriza por ser **inclusivo**, definir metas comunes, fortalecer el liderazgo compartido, favorecer el intercambio de recursos y el desarrollo del sentido de responsabilidad y corresponsabilidad. Estas características del trabajo con enfoque colaborativo, cobran sentido en los procesos en los que se encuentra implicado el personal de educación especial y en las estrategias de apoyo que pone en práctica en la escuela, en el aula y con las familias.

El principio número 7 concibe el proceso de evaluación desde un enfoque formativo orientado al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño de los docentes.

Esta mirada formativa de la evaluación, orienta la creación de oportunidades de aprendizaje a partir del diseño de estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos que se adecuen a las necesidades de los alumnos y las alumnas cuando los resultados de aprendizaje no son los esperados; por otra parte, una evaluación formativa constituye el instrumento normativo y pedagógico para determinar si una estrategia de promoción anticipada es la mejor opción para los alumnos y las alumnas que muestran un desempeño que se adelanta significativamente a lo esperado para su edad y grado escolar. En este sentido, es responsabilidad del sistema educativo proveer los elementos para potenciar su desempeño sobresaliente.

Este principio es de suma importancia, toda vez que reconoce el apoyo como necesario para coadyuvar en la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje que enfrenta el alumnado en sus contextos.

En lo que respecta al principio número 8, pone el énfasis en la atención a la diversidad (incluyendo aquellos alumnos y alumnas con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes), a partir de la realización de una evaluación centrada en identificar aquellas situaciones o condiciones, constituidas como barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado. Acorde con los planteamientos del MASEE, reconoce que su disminución o eliminación se promueve, a través del diseño de una planeación creativa y estratégica para reducir aquellos factores susceptibles de generar condiciones de discriminación o exclusión e iniciar en las escuelas, mejores oportunidades para la atención a la diversidad.

El **perfil de egreso** es otro componente más del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, el cual tiene un papel importante en el proceso de articulación de los tres niveles de la educación básica puesto que:

- Define el tipo de ciudadano a formar durante la Educación Básica.
- Es un referente común para la determinación de los contenidos y orientaciones didácticas para guiar el estudio de las asignaturas que forman el currículo.
- Sirve de insumo para valorar la eficacia del proceso educativo.

El **perfil de egreso** articula un inventario de rasgos que los alumnos y las alumnas deberán mostrar al término de la Educación Básica, como evidencia de la forma para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito donde decidan continuar su trayecto formativo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida, en el cual, además de conocimientos y habilidades, se incluya actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.



Perfil de Egreso de la Educación Básica⁵⁵

<p>A. Utiliza el lenguaje materno oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee las herramientas básicas para comunicarse en inglés.</p>	<p>F. Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.</p>
<p>B. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.</p>	<p>G. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colectiva; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.</p>
<p>C. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.</p>	<p>H. Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.</p>
<p>D. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, que favorezcan a todos.</p>	<p>I. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.</p>
<p>E. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa con responsabilidad social y apego a la ley.</p>	<p>J. Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.</p>

El *Perfil de Egreso de la Educación Básica* sólo cobra relevancia cuando la formación de los alumnos y las alumnas se inscribe en el desarrollo de **competencias**⁵⁶. Para el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, “una competencia se define como la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas”⁵⁷.

Las competencias son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Se manifiestan en la acción de manera integrada y a través de la movilización de

saberes (saber hacer, con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer), se evidencian tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas. Ayudan a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

Bajo estas consideraciones, el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, proyecta el desarrollo de competencias imprescindibles que los alumnos y las alumnas requieren para hacer frente a las exigencias de los diferentes

55. *Ibíd.*

56. Existe una amplia literatura en torno a este concepto. Se sugiere ver: Zabala, Antoni. 2007; Perrenoud, Philippe. 2008 y Gimeno, José. 2009.

57. Secretaría de Gobernación. 2011a. Op. cit.



contextos de su vida como ciudadanos. En este sentido su formación privilegia el desarrollo de competencias para la vida.

Las **competencias para la vida**⁵⁸ asumidas en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* se desarrollan a lo largo del trayecto formativo de la Educación Básica y se integran en los siguientes grupos, como lo muestra la figura 1.



Fig. 1 Competencias para la vida

- *Competencias para el aprendizaje.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar

los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

- *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Aproximarse a la formación de sujetos competentes, implica reconocer que las competencias para la vida:

- Evolucionan como consecuencia de las exigencias del entorno, facilitando la adaptación de la persona a nuevos contextos y situaciones.
- Pueden desarrollarse, transformarse e, incluso, volverse menos relevantes.
- Son transversales e interdisciplinarias con respecto a las áreas y materias curriculares.
- Son integradoras, pues incluyen conocimientos (“saber”), destrezas (“hacer”) y actitudes (“querer”).

58. Ibid.



- Son dinámicas, pues se construyen o se transforman a lo largo de la vida.

Reconocer estos planteamientos, impulsa la construcción de una escuela diferente, porque una educación basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la

determinación de los contenidos de aprendizaje sino especialmente, en la práctica educativa.

Las exigencias de innovación y cambio plasmadas en la Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB, se evidencian en el **Mapa Curricular de la Educación Básica 2011**.

MAPA CURRICULAR DE EDUCACIÓN BÁSICA 2011 ⁵⁹													
HABILIDADES DIGITALES	ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1er PERIODO ESCOLAR			2o PERIODO ESCOLAR			3er PERIODO ESCOLAR			4o PERIODO ESCOLAR		
	Campos de formación para la Educación Básica	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
	Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²		Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés: I, II y III ²		
	Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I,II y III		
	Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
		Desarrollo físico y salud				La Entidad donde Vivo		Geografía ³			Tecnología I, II y III		
											Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
											Historia ³		
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II			
										Tutoría			
				Educación Física ⁴			Educación Física I, II y III						
Expresión y apreciación artística			Educación Artística ⁴			Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)							

1 Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.
2 Para los alumnos y alumnas hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.
3 Favorecen aprendizajes de Tecnología.
4 Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

59. SEP. 2011 a.



En éste, se representa gráficamente la concreción de la articulación curricular y la propuesta formativa de la Educación Básica. Así mismo, pone de manifiesto de manera específica lo siguiente:

- La articulación de las asignaturas que conforman los planteamientos formativos de cada nivel educativo.
- Una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas.
- El carácter integrador que los **campos de formación** confieren al aprendizaje.

El mapa curricular de la Educación Básica 2011 refleja las propuestas formativas que contribuyen al desarrollo de competencias a partir del logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados. Las propuestas formativas constituyen una diversidad de oportunidades de aprendizaje articuladas y distribuidas a lo largo de la Educación Básica y se agrupan en **campos de formación**.

El *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, conceptualiza los campos de formación como espacios curriculares los cuales proponen un estudio gradual de contenidos para el logro del perfil de egreso desde diferentes miradas disciplinares, con un carácter integral y centrado en procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y los adolescentes; también permiten identificar el énfasis del estudio mediante un proceso gradual que inicia en el nivel preescolar y concluye en el de secundaria.

Los campos de formación para la Educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.

- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Estos cuatro campos de formación proyectan estratégicamente una visión de continuidad formativa. En el mapa curricular se aprecia la secuenciación entre campos de formación y asignaturas, organizados de forma vertical y horizontal. Su ubicación se centra en sus principales vinculaciones, así como en la importancia que revisten como antecedente o subsecuente de una determinada disciplina.

5.2.2. Estándares curriculares y aprendizajes esperados

Los estándares curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos y las alumnas demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Este proceso de evaluación debe darse con sistemas tutoriales y de acompañamiento de asesoría académica del docente y del estudiante, que permitan brindar un apoyo diferenciado a quienes presenten rezago en el logro escolar y también para los que se encuentren por arriba del estándar sugerido. El resultado de un sistema como éste es el seguimiento progresivo y longitudinal de los estudiantes.



Los estándares curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

PERIODO ESCOLAR	GRADO ESCOLAR	CORTE EDAD APROXIMADA
Primero	3er. grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	3er. grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	6o. grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	3er. grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

En síntesis, los estándares curriculares, integran la dimensión educativa y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo.

El Plan de Estudios incluye los estándares curriculares en los campos de formación de lenguaje y comunicación –español e inglés–, pensamiento matemático, ciencias y habilidades digitales, además, su importancia radica en las siguientes razones:

- Tienen la intención de comunicar a todos los actores involucrados en el proceso educativo (alumnos, alumnas, padres de familia, docentes y directivos), la progresión de los aprendizajes que deben lograrse en cada periodo escolar.
- Establecen criterios para realizar evaluaciones internas con la finalidad de conocer y poder establecer comparativos de rendimiento entre instituciones a nivel local, estatal y nacional.

- Toman distancia de una falsa idea de evaluar la “cantidad” de los aprendizajes y, en su lugar, considerar la complejidad y gradualidad de las competencias que se deben desarrollar a lo largo de la Educación Básica.
- Tienen como base -para su diseño- los aprendizajes esperados de los campos de formación y las asignaturas de español, inglés, matemáticas, ciencias y habilidades digitales de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Por su parte, los **aprendizajes esperados** son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos y las alumnas deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los estándares curriculares y al desarrollo de competencias.

Las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

En síntesis, los aprendizajes esperados son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional, vuelven operativa esta



visión, ya que permiten comprender la relación multidimensional del mapa curricular y articulan el sentido del logro educativo como expresiones del crecimiento y del desarrollo de la persona, como sujeto productivo y determinante del sistema social y humano.

El Acuerdo N° 592 por el que se establece la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB, proyecta que el desarrollo y fortalecimiento del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, exige movilizar esfuerzos de las diferentes instancias de la SEP para diseñar procesos de capacitación, formación docente y el establecimiento de mecanismos en torno a la elaboración de los materiales educativos y la innovación de la gestión escolar.

Los planteamientos abordados en este apartado ilustran los desafíos para el Sistema Educativo Nacional y para los profesionales de la Educación Básica, además de proporcionar al *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE), los ejes fundamentales para diversificar las formas de trabajo en los diferentes espacios educativos. En este sentido, la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB, se inscribe en el MASEE como:

- El eje articulador para garantizar una educación de calidad en el marco de una **Escuela para Todos** en tanto se constituye como proyecto político, social y educativo del Estado Mexicano.
- El fundamento para el diseño de procesos y estrategias diversificadas para el fortalecimiento del desarrollo de un currículum amplio en el trabajo del aula, la organización de la escuela y la vinculación con las familias y la comunidad.

El *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* también detona un proceso de profesionalización

del servicio educativo en todos los niveles, instancias y decisiones, bajo el principio de una ética de servicio público.

Por lo tanto, el MASEE asume el imperativo de adentrar a los profesionales de los servicios de Educación Especial en procesos de formación, para fortalecer la comprensión de la filosofía y los enfoques que fundamentan el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*; la **diversificación** de la enseñanza en beneficio del desarrollo de competencias en todos los alumnos y las alumnas; la **movilización** de los saberes del alumnado a partir de un amplio conocimiento de su contexto; la **determinación** de las situaciones de aprendizaje y formas de evaluación con fundamento en el Plan de Estudios 2011, con apoyo de los materiales educativos; la **planeación** de las actividades didácticas en concordancia con los enfoques de cada asignatura; las **reflexiones** de manera autocrítica y propositiva sobre la práctica docente y, la **promoción y generación** de ambientes de aprendizaje incluyentes, democráticos y lúdicos donde se pone de manifiesto el respeto, la colaboración y la participación de todos los alumnos y las alumnas.

5.3. Modelo de Gestión Educativa Estratégica

Durante la última década en nuestro país, se habla con mayor énfasis sobre la necesidad de transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica. Se trata de un proceso orientado al mejoramiento de los resultados educativos que tiene como núcleo, el conjunto de prácticas de los actores escolares -directivos, docentes, alumnos, alumnas, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo- lo cual conlleva a consolidar una forma distinta de desarrollar los procesos, para ser más eficaces y eficientes, logrando así una mayor equidad, pertinencia y relevancia de la acción educativa⁶⁰.

60. SEP. 2010 a.



En este sentido, el **Programa Escuelas de Calidad** (PEC) de la SEP, incorpora desde el año 2001 a la escuela pública mexicana, un modelo de autogestión basado en principios democráticos que la posiciona como eje y motor del cambio, como núcleo de la mejora de la calidad y de la transformación de los sistemas educativos en una perspectiva de equidad en la atención del alumnado, de pertinencia del currículo ofrecido y de profesionalización de los actores que intervienen.

El **Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)** es asumido como el medio para transformar la cultura organizacional⁶¹ de la escuela, en beneficio de los aprendizajes de todos los alumnos y las alumnas al detonar un proceso que pasa necesariamente por modificar las relaciones administrativas, pedagógicas y políticas producidas en el sistema y la escuela⁶². En el MGEE, la planeación estratégica representa el eje que articula principios, componentes, herramientas y procesos⁶³, orientados al logro de las metas establecidas por la institución para dar cumplimiento a los fines y propósitos de la educación básica.

Es una transformación que exige transitar de la planeación, administración y organización educativa (institucional, escolar y pedagógica) tradicionales, a una gestión donde se destaca a la comunicación, la participación democrática y el trabajo colaborativo; además del liderazgo compartido, la capacidad de comprensión situacional/contextual de los problemas educativos para la toma de decisiones razonadas y reflexivas, la evaluación para la mejora continua, la participación social responsable y la rendición de cuentas.

Bajo estas consideraciones, la **gestión** es un enclave fundamental del proceso de evolución y mejora donde "...el cambio pedagógico de la escuela es inseparable del cambio

institucional..."⁶⁴ y del cambio en el sistema educativo en su conjunto, por lo que representa una aspiración a concretarse en la globalidad de todo el sistema (macro-política) y en el nivel de cada escuela y aula (micro-política).

El concepto de gestión está cargado de diversos significados y perspectivas. Depende tanto de las tradiciones como de los proyectos y de quienes lo movilizan en el campo de la educación. Un uso clásico del concepto de **gestión** se vincula con la administración de una organización que persigue determinados propósitos y se aproxima a la idea de "dirección" y "gerencia"⁶⁵.

Otra vertiente, considera que la gestión es el "conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro de los sistemas educativos, para cumplir mandatos sociales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimientos y acción, ética y eficacia, política y administración, en procesos que apuntan al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades y a la innovación permanente como proceso sistemático"⁶⁶.

Desde un sentido eminentemente político, la gestión es el "gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros"⁶⁷ educativos.

Particularmente, la **gestión educativa**⁶⁸ se establece como una política desde el sistema y para el sistema, al marcar las relaciones,

61. La cultura organizacional se configura en función de las políticas, cultura y prácticas institucionales en torno a los asuntos pedagógicos, organizativos, administrativos y de participación social.

62. Justo, Susana. 2004.

63. Cada uno de estos aspectos se encuentra representado en el gráfico correspondiente al Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

64. Ezpeleta, Justa. 2003.

65. Ibídem.

66. Pozner, Pilar. 2000.

67. Gimeno, José en Ezpeleta, Justa. Op.cit.

68. SEP. 2010 a.



articulaciones e intercambios entre currículos, programas de apoyo y propuestas que aterrizan en la escuela. No obstante, la gestión educativa verdaderamente estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante, de procesos y resultados, que se desarrollan con la implantación de ejercicios de planeación y evaluación.

La **gestión educativa estratégica**⁶⁹ es entonces, una nueva forma de comprender, organizar y conducir, tanto al sistema educativo como a la organización escolar. Sin embargo, para hacerla realidad se debe considerar:

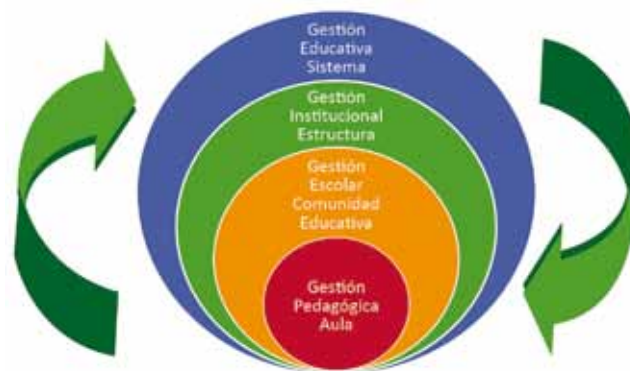
- Que la acción educativa tiene como centralidad lo pedagógico y específicamente al aprendizaje,
- Que los diversos actores educativos se forman permanentemente para constituirse en profesionales competentes para dar respuesta a procesos diferentes y dar solución a la diversidad de situaciones,
- Que trabajar en equipo proporciona una sólida comprensión, planeación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo se debe hacer,
- Que es imprescindible conjuntar los actores educativos dispuestos a romper con inercias y barreras, para abrirse al aprendizaje como detonante en la resolución de situaciones adversas, para aprender de la propia experiencia y de la de otros, así como para construir un conocimiento **en y para** la práctica.

Además de estas condiciones, la **gestión educativa estratégica** requiere de un plan de desarrollo profesional orientado a la profesionalización de la práctica docente, así como de una cultura organizacional rica en propuestas y

creatividad para fortalecer la participación, la responsabilidad y el compromiso compartido. También requiere de acciones y estrategias articuladas a través de una planeación que se constituye como el eje vertebral para potenciar las competencias de todos en el logro de las metas y objetivos institucionales⁷⁰.

Otorgarle sentido a estos planteamientos de la **gestión educativa estratégica** implica situarla en tres categorías diferenciadas de acuerdo con el ámbito de su quehacer y niveles de concreción en el sistema: **gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica**.

Fig. 1 Gestión educativa, sus niveles de concreción y sus relaciones⁷¹



La **gestión institucional** establece las líneas de acción de cada una de las instancias de la administración educativa a través de la articulación de lo nacional, estatal, regional y local. Impulsa la transformación del sistema educativo a través de un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, emprendidas por las administraciones para promover y posibilitar la consecución de la política educativa.

69. Pozner, Pilar en SEP. 2010 a.

70. SEP. 2010 a. Op. cit.

71. Ibíd.



La **gestión institucional educativa** responde a propósitos nacionales asumidos como fundamentales y tiene como objeto promover el desarrollo de la educación en el sistema en su conjunto. Asimismo, se compromete con el logro de resultados de calidad e incluye una cultura evaluativa como instrumento clave para el desarrollo institucional.

Por otra parte, la **gestión escolar** está conformada por las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por todos los actores. Toma en consideración la capacidad de la escuela para definir su filosofía, valores y objetivos, además de orientar las acciones hacia el logro de tales objetivos. Sumado a lo anterior, se toma en cuenta su capacidad para proyectar la propia institución a largo plazo y para desplegar los mecanismos que permitan alinear a los actores y a los recursos para el logro de esa visión.

La **gestión escolar** ha sido conceptualizada de diversas formas a través de las cuales se busca reconocer la complejidad y multiplicidad de aspectos que la constituyen. Así, desde una perspectiva amplia del conjunto de procesos y fenómenos a desarrollarse al interior de la escuela, se entiende por gestión escolar, “al conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa -director, maestros, personal de apoyo, padres de familia, alumnos y alumnas- vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica”⁷².

En otras palabras, la gestión escolar se pone de manifiesto en la cultura organizacional, a través de la ‘forma’ peculiar de hacer las cosas en la escuela, la comprensión de sus objetivos e

identidad como colectivo, por la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos que establece con la comunidad donde se ubica.

Con respecto a la **gestión pedagógica** es preciso advertir que constituye el nivel donde se concreta la gestión educativa en su conjunto y se relaciona con las formas donde el docente desarrolla los procesos de enseñanza, en cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, con el tipo de evaluación que realiza y, además, con la manera de relacionarse con el alumnado y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros. Profundizar en el núcleo de la gestión pedagógica implica tratar asuntos relevantes como la concreción de fines educativos, la aplicación de enfoques curriculares, los estilos de enseñanza, así como las formas y ritmos de aprendizaje. Es decir, conlleva a centrarse en un nivel de especificidad en el cual se busca gestar una relación efectiva entre la teoría y la práctica educativa. En síntesis, la gestión pedagógica es el espacio donde interactúan los planos de la teoría, de la política y de la praxis educativa⁷³.

El impacto de la **gestión pedagógica** en el logro de los aprendizajes del alumnado reside en:

- El reconocimiento de las variables contextuales.
- La forma como se organizan las experiencias de aprendizaje.
- Las formas y estilos de enseñanza del profesor y su gestión en el aula.
- El clima de aula para determinar las relaciones interpersonales, las normas de convivencia, el

72. Loera, Armando en SEP. *Ibíd.*

73. *Ibíd.*



trato entre compañeros de grupo y la actitud colectiva frente a los aprendizajes.

- El uso óptimo de las tecnologías, de los recursos didácticos y del tiempo dedicado a la enseñanza.
- La identificación de los estilos de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas (cómo aprenden y qué necesitan para lograrlo).
- La evaluación como proceso permanente no sólo del aprendizaje de los alumnos y alumnas sino también como autoevaluación, retroalimentación y reconocimiento del impacto de las acciones del docente en el logro educativo.

Con la intención de concretar una aproximación sostenida hacia una mejora educativa en la cual, se tome distancia de las prácticas burocráticas, el *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (MGEE) aporta a los diferentes niveles y modalidades de la Educación Básica, un “conjunto de representaciones que clarifican los factores y los procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción”⁷⁴ (institucional, escolar y pedagógica) donde, al materializarse en una planeación estratégica, asegura progresos constantes hacia mejores resultados del logro educativo, puesto que detona condiciones para el desarrollo permanente de las competencias colectivas y la puesta en marcha de prácticas innovadoras con mayores niveles de autonomía responsable.

A diez años de la implantación del *Programa Escuelas de Calidad*, el MGEE se ha fortalecido para adecuarse a los requerimientos del sistema educativo por ello, a partir del ciclo escolar 2011-2012, se modifica su composición esquemática, no así su sustento, en un enfoque sistémico y estratégico⁷⁵.

En primera instancia determina los **estándares de gestión para la educación básica**, los cuales por un lado, señalan con precisión los asuntos básicos a trabajarse en la escuela y en las aulas; por otro lado, son los referentes para la evaluación institucional. En el centro del esquema se sitúan todos los implicados en los procesos de **aprendizaje** y enseñanza (estudiantes, docentes, directivos, supervisores, jefes de sector, autoridades y comunidad), por quienes se hace posible la mejora de la gestión y al mismo tiempo, son los beneficiados de dicha transformación.

Los **principios de calidad educativa (equidad, pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia)** son la plataforma sobre la cual se sustenta el MGEE donde se definen el impacto del quehacer educativo, en su compromiso por garantizar el derecho de todos los alumnos y las alumnas a una educación formativa y les permita contar con los elementos necesarios para enfrentar los requerimientos sociales y concretar con éxito su proyecto de vida.

Por su parte, los **principios de la gestión educativa (autonomía responsable, flexibilidad en las prácticas y relaciones, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas)**, señalan los rasgos que habrán de caracterizar la práctica docente así como sus relaciones tanto al interior de las aulas como a nivel institucional.

Los **componentes del MGEE** (liderazgo compartido, trabajo colaborativo, planeación estratégica, participación social responsable y evaluación para la mejora continua), representan sus pilares fundamentales en el impulso del cambio y transformación de la escuela. De igual forma, **las herramientas de organización, seguimiento y planeación** (dimensiones, plan

74. Ibíd.

75. Para establecer un comparativo con respecto al esquema anterior, remitirse a SEP. 2009.



estratégico, portafolio institucional y pizarrón de autoevaluación), son los medios por los cuales, la comunidad escolar concreta sus expectativas e intenciones de mejora y las coteja permanentemente con el ideario del sistema educativo, es decir, con los estándares de gestión.

Para dinamizar estos elementos en cada una de las realidades escolares, el MGEE contempla la necesidad de poner en práctica **procesos** de asesoría y acompañamiento que al ser desplegados (por directores, supervisores, asesores técnicos, entre otros), promoverán en toda la comunidad educativa un aprendizaje

permanente. Es por ello que el MGEE incorpora los **estándares de competencias directivas en planeación estratégica escolar**⁷⁶ como un elemento sustantivo para señalar los conocimientos, habilidades, valores y productos mínimos, que el director pondrá en juego para orientar a la comunidad escolar en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación del *Plan Estratégico de Transformación Escolar/ Programa Anual de Trabajo* (PETE/PAT).

La representación gráfica del *Modelo de Gestión* permite una mirada tridimensional y dinámica de interacción de sus elementos para una comprensión amplia del mismo⁷⁷:



76. Para una revisión detallada de los estándares de competencias directivas en planeación estratégica escolar ver SEP. 2010 b.

77. SEP. 2010 a.



La principal herramienta para concretar los planteamientos del MGEE y dinamizar su interacción, es el *Plan Estratégico de Transformación Escolar/Programa Anual de Trabajo* (PETE/PAT), ya que define el rumbo de cada escuela a corto y mediano plazo para lograr sus objetivos, bajo la premisa de ubicar a los maestros, directivos, alumnos, alumnas y padres de familia como una auténtica comunidad escolar, con capacidad para identificar sus necesidades, sus problemas y definir metas realizables orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo.

Bajo esta panorámica, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* asume los principios, conceptos, valores e instrumentos del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, para impulsar una mirada compartida donde se fortalezca la acción de los profesionales de los servicios de Educación Especial en la gestión escolar y pedagógica. A través del PETE/PAT el Centro de Atención Múltiple concreta los planteamientos del modelo; los profesionales de la USAER, por su parte, se apropian de los principios estratégicos y los implican en la construcción de su *Planeación con enfoque estratégico/Programa Anual de Trabajo*. Asimismo, el MASEE determina las estrategias de apoyo (asesoría, orientación y acompañamiento, estrategias diversificadas y estrategias específicas) como un medio a través del cual sus profesionales contribuirán en la transformación y mejora de los contextos escolares.

Para el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE), el *Modelo de*

Gestión Educativa Estratégica constituye un referente que se suma como:

- **Alternativa de cambio**, planteada para núcleos o estructuras claramente establecidas y funcionales para detonar nuevos procesos de gestión.
- **Respuesta** a los obstáculos del logro educativo.
- **Guía orientadora** para encauzar procesos de transformación y promover la conciencia sobre el cambio, su sentido y las formas de lograrlo.
- **Propuesta** para incrementar el logro educativo, en tanto privilegia el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje e involucra a todos los actores educativos potenciando así la gestión pedagógica.
- **Estrategia articuladora**, que permite tomar acuerdos y vincular acciones de los diferentes programas y proyectos educativos.
- **Oportunidad** para redimensionar y concretar la participación social en un sentido más amplio de compromiso y corresponsabilidad.
- **Detonador de procesos** para profesionalizar a los actores que intervienen en la gestión educativa⁷⁸.

Abrirse a esta mirada común es un impulso necesario para caminar a través del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* como docentes profesionales que actúan para hacer realidad el cambio y la mejora educativa.

78. SEP. 2009.





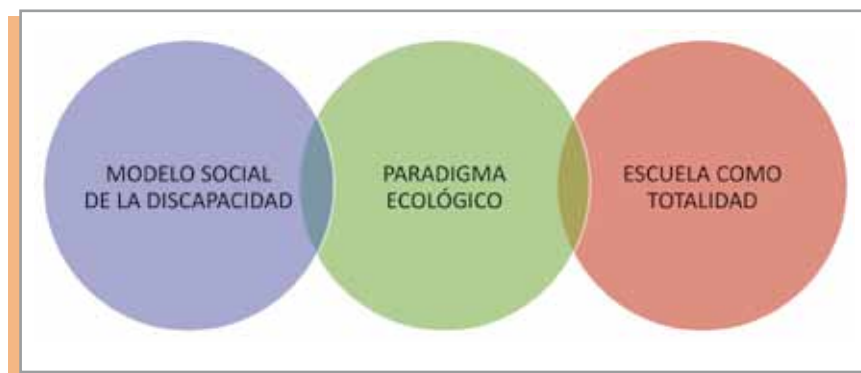
6. Enfoques y Propósitos del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE

El Marco Teórico Referencial cobra capital importancia para fundamentar el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* y da pauta para transitar de “lo deseable” a la concreción de “lo necesario” a través de tres enfoques imprescindibles, que además de ampliar la comprensión de la realidad educativa constituyen la base para orientar la

acción de los profesionales: el modelo social de la discapacidad, el paradigma ecológico y la escuela como totalidad.

Estos enfoques no se conciben en el MASEE como una simple suma, sino como elementos constitutivos perfectamente articulados que lo definen y le dan sentido y organización.

Enfoques. Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)



6.1. Modelo social de la discapacidad

La concepción de la discapacidad predominante en cada momento y circunstancia histórica, puede formar parte de supuestos y prácticas discriminatorias⁷⁹. A este respecto, las miradas dominantes han sido la médica y la psicológica. Estas posturas consideraron durante mucho tiempo a la discapacidad como una categoría no problematizada para fines analíticos. Desde esta perspectiva, las razones por las que las personas “con” discapacidad no podían participar plenamente en la sociedad se debía a sus “impedimentos físicos”, en otros casos a sus “alteraciones sensoriales”, sus “deficiencias mentales” e incluso sus “incapacidades sociales”,

es decir, prevalecía una noción esencialmente negativa y discriminadora.

El sentido ideológico de las posturas médica y psicológica en torno a la discapacidad, impulsó la idea del déficit para explicar el bajo rendimiento académico, la enfermedad para explicar el comportamiento criminal, la debilidad de carácter como explicación de la pobreza y el desempleo, también contribuyó a individualizar los problemas de la discapacidad y dejar intactas las estructuras sociales y económicas⁸⁰.

79. Barton, Len. 2008.

80. Oliver, Mike en Barton, Len. Op. cit.



Hacia finales de la década de los setenta, las personas “con” discapacidad y sus organizaciones generaron los principales cuestionamientos y críticas a la teoría de la deficiencia, al considerar que sus condiciones de vida en la sociedad y en la cultura se desarrollaban bajo una trama compleja y sutil de discriminación institucional, por lo que impulsaron un enfoque socio-político-cultural, radical y controvertido de la discapacidad.

Un punto de partida de este enfoque fue considerar a la discapacidad como una categoría social y política; es decir, se colocó el concepto y la discapacidad de las personas en la agenda pública, para realizar un amplio movimiento entendido como **movilización social por el cambio** y una lucha intensa por la autodeterminación, las posibilidades de elección, la potenciación de la persona y el respeto irrestricto a sus derechos. Fue un movimiento cuyos ecos resuenan en la actualidad pues se enmarcó en la justicia social, la igualdad, la formación de la ciudadanía y la democracia participativa.

Este movimiento en esencia social y político dio la pauta para que en 1983, Mike Oliver⁸¹ introdujera el concepto de **modelo social de la discapacidad** como articulador de análisis desde diversas disciplinas.

Un punto central del **modelo social de la discapacidad** consistió en una fundamentada crítica a la teoría de la deficiencia y en un giro de ciento ochenta grados en el objetivo del análisis teórico; quitó la mirada de la discapacidad como inherente a la persona y colocó el análisis en los entornos inadecuados y las actitudes sociales hostiles que agudizan la discapacidad. En otras palabras, la mirada deja de colocarse en la persona, para situarse en las diversas barreras (económicas, políticas y sociales) construidas en los contextos, donde se acentúan las “limitaciones” y las convierten en “discapacidad”⁸².

Para el **modelo social, la discapacidad** es generada por la imposibilidad de la sociedad de responder a las necesidades de las personas con “deficiencias” comprobadas o percibidas, sin importar sus causas⁸³. Es decir, su posicionamiento teórico, político y social reconoce a la discapacidad como algo no causado por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que los “incapacitan”.

El modelo social de la discapacidad se inscribe en los siguientes referentes centrales:

1. Reconoce y enfatiza los orígenes sociales de la discapacidad;
2. Reconoce y lucha contra las desventajas sociales, financieras, ambientales y psicológicas en las que vive una inmensa mayoría de personas con discapacidad;
3. Asume el concepto de discapacidad como una construcción histórica;
4. Valora la libertad de decisión y autonomía en los proyectos de vida de las personas;
5. Ve la transformación material e ideológica de la prestación de servicios de salud y de asistencia social del Estado, como una condición fundamental para cambiar y mejorar la calidad de vida de la gran mayoría de las personas con discapacidad⁸⁴.

Por lo tanto, es imprescindible comprender el proyecto de vida de un **sujeto con una discapacidad** en el entretrejo de una red de

81. Académico británico, autor y activista de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad y profesor emérito de la Universidad de Greenwich. Gran parte de su obra se ha centrado en la defensa de su Modelo Social de la Discapacidad.

82. Oliver, Mike. Op. cit.

83. Barnes, Colin y Thomas, Carol en Barton, Len. Op. cit.

84. Abberley, Paul en Barton, Len. Op. cit.



relaciones donde se involucran los niveles de la sociedad, la política, la cultura y su propia experiencia personal. Estas relaciones reformulan la discapacidad como un tema para sensibilizar a la sociedad y aspirar a interacciones más respetuosas, así como para generar una comprensión más apropiada de las respuestas políticas por parte del Estado.

Los rasgos distintivos del **modelo social de la discapacidad**, centrales en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, implican un cambio en el pensamiento y en la acción de todos los involucrados, quienes deben conceptualizar los siguientes aspectos:

- El sujeto NO es el portador de la discapacidad. Ésta es generada por la existencia de contextos inadecuados, estereotipados y rígidos con respecto a sus concepciones del ser humano.
- Los factores sociales son el origen de la discapacidad, por ello las soluciones y decisiones políticas no se dirigen hacia la persona, sino hacia los contextos donde la persona desarrolla su proyecto de vida.
- La realidad humana es una realidad centrada en la diferencia, de ahí el resaltar la importancia de la actuación, voluntad y responsabilidad individual y colectiva para generar cambios en las interacciones personales.
- Las acciones que detona están orientadas a disminuir o eliminar políticas, culturas y prácticas generadoras de desigualdades culturales y sociales.
- La inclusión se adopta como proyecto político, social y cultural, por lo cual se constituye como un movimiento que va mucho más allá del ámbito educativo; es mucho más amplio.
- La participación democrática es una condición para involucrar a la sociedad en el cumplimiento y respeto a los derechos humanos de todos, sin importar la condición de las personas.
- El trabajo educativo se caracteriza por su consistencia formativa en los contextos; es decir, necesita de procesos que movilizan la reflexión, los saberes, los conocimientos, la capacidad analítica, pasando por otras facetas en los cuales se involucran la emocionalidad, los afectos, lo intuitivo y la voluntad para fortalecer el proyecto de vida de los sujetos con discapacidad.
- Las acciones, actuaciones y estrategias pretenden un impacto sustantivo en las actitudes y en los valores, para generar procesos de ruptura en las creencias, los prejuicios, los obstáculos y el escepticismo, para avanzar firmemente en la solidaridad, la colaboración, el respeto y el diálogo ético.
- La idea básica de una educación que privilegia la dignidad, la libertad, la autonomía y la igualdad, se inscribe en una política de los derechos humanos⁸⁵.

En el marco de pensamiento de la Educación Inclusiva, el modelo social de la discapacidad promueve e impulsa la necesidad de eliminar estereotipos, prejuicios y actos de discriminación que generen desigualdad y exclusión social. Asimismo, favorece dentro de este ámbito de la educación inclusiva, no sólo un nuevo marco de pensamiento, sino un marco de acción y de relaciones políticas, sociales, culturales y educativas.

Constituye una verdadera posibilidad para realizar análisis críticos sobre lo que ha de

85. Palacios, Agustina. Op. cit.



hacerse en los contextos sociales más próximos a la tarea educativa para mejorar el aprendizaje y la participación no sólo de los sujetos con discapacidad, sino de todo el alumnado en la escuela y en el aula, así como en los ámbitos familiar y comunitario.

El cambio de ciento ochenta grados que detonó el modelo social de la discapacidad en el marco de las relaciones políticas, sociales, culturales y educativas en los años recientes, es evidente ante el hecho de que las personas con discapacidad han dejado de ser objetos de políticas con un carácter asistencial para constituirse en *sujetos de derecho*.

Muchos de los problemas que enfrentan las personas con discapacidad a la hora del ejercicio de sus derechos son consecuencia del modo en que se encuentra diseñada y construida la sociedad. Se parte, entonces, del principio de que las causas que originan la discapacidad son mayoritariamente sociales y, por lo tanto, las soluciones deben dirigirse hacia la sociedad y no hacia la persona (como sucede con frecuencia).

Para comprender lo anterior, es imprescindible advertir que los derechos en el mundo contemporáneo, son instrumentos que tienen como principal función conseguir la igual dignidad de los seres humanos, para el logro de sus proyectos de vida. Por ello, los derechos son los instrumentos que condicionan la legitimidad y la justicia de los sistemas jurídicos y políticos. En congruencia con lo anterior, un objetivo esencial de las sociedades contemporáneas es alcanzar el mayor grado posible de satisfacción de los derechos, es decir, garantizar un entorno donde se proteja al ser humano y sean efectivas las libertades fundamentales.

Bajo estas premisas, los derechos en la actualidad se ejercen, se respetan, se protegen, se garantizan y se cumplen...*para todos*.

La dignidad establece que la persona es siempre un fin y nunca un medio. Este valor –que es la base de justificación de los derechos humanos– es una de las herramientas teóricas del modelo social de la discapacidad, al establecer que no debe medirse el valor de las personas por su utilidad, (ya que esto supone considerarlas como medios y no como fines) sino como un fin en sí misma⁸⁶.

Una de las premisas fundamentales del modelo social de la discapacidad se basa en que todas las personas son intrínsecamente iguales en lo que se refiere a su valor, más allá de cualquier diferencia social, física, mental, intelectual o sensorial. En este sentido, la sociedad que respeta auténticamente el principio de igualdad es aquella que adopta un criterio inclusivo respecto de las diferencias humanas, y las tiene en cuenta en forma positiva⁸⁷.

Con fundamento en estos planteamientos, la persona con discapacidad es considerada en su condición de ser humano con derechos y dignidad como todos los demás y requiere determinadas circunstancias y medidas jurídicas para garantizar el goce y ejercicio de estos derechos, en condiciones de igualdad en relación con el resto de personas.

Estos avances se fortalecen en el ámbito del derecho internacional con la adopción de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU; 2006) que es, como ya se mencionó en el apartado de Políticas Educativas en el Ámbito Internacional, un movimiento mundial en favor del reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Nuestro país se adhirió a la Convención en el año 2007 y *armonizó* su legislación con la publicación en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011, de la *Ley General para la Inclusión de*

86. Bariffi, Francisco. Et. al. 2008.

87. Ibídem.



las personas con discapacidad, con la cual se establecen las condiciones en las que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

El derecho internacional y la legislación mexicana enfatizan que los derechos de las personas con discapacidad se circunscriben en su participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, en el respeto por la diferencia y en la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, en la **accesibilidad**, en la no discriminación, así como en la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad.

Desde el modelo social, el concepto de *accesibilidad universal* se aborda como la búsqueda de respuestas dirigidas a asegurar que la construcción del entorno y de la propia sociedad se base en las necesidades de todas las personas; esto ha sido el fundamento para que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obligue a los Estados Partes a “adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;

b) “Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia”⁸⁸.

Como se observa, la *accesibilidad universal* tiene consecuencias amplias para todos y no sólo en cuanto a la mirada de la discapacidad. Ello parte de la conciencia de que el modo en que se diseñan las sociedades, genera barreras para gran parte de las personas, entre las que se encuentran los niños y las niñas, las personas mayores, las personas con sobrepeso, las personas de muy alta o baja altura, las mujeres embarazadas, las personas con discapacidad, e incluso las supuestas personas “estándar”. De este modo, la *accesibilidad universal* deja de ser asunto de una “minoría” para pasar a ser un asunto que concierne a todas las personas y una condición para mejorar la calidad de vida del conjunto de los ciudadanos.

El fin último de la *accesibilidad universal* es conseguir que, a través del diseño, el mayor número de seres humanos puedan desenvolverse autónomamente y en libertad en un entorno cada vez más amigable.

Los diferentes ámbitos de aplicación de la *accesibilidad universal* plantean exigencias básicas, descritas como el mínimo indispensable para garantizar igualdad e implica la adopción de medidas concretas en desarrollo reglamentario. Por ejemplo, en los transportes públicos se refiere a las condiciones básicas de acceso y utilización de los modos de transporte. En el ámbito de la comunicación, hace referencia a las condiciones básicas para el acceso a las tecnologías y a los productos y servicios relacionados con la Sociedad de la Información. En lo relativo a accesibilidad urbanística y arquitectónica, se debe ajustar

88. Artículo 9, inciso 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006.



al código técnico de edificación, a las condiciones básicas de acceso y a la utilización de los espacios públicos urbanizados y sus edificaciones.

Sin miras a ser exhaustivos, la obtención de la accesibilidad universal, afecta directamente los siguientes ámbitos:

- el urbanismo (lugares, edificios e instalaciones públicas, mobiliario público, parques y jardines, playas, ascensores, escaleras, lugares de estacionamiento de automóviles),
- la edificación (alojamientos, viviendas, edificios comerciales, edificios públicos),
- el transporte público (autobuses, taxis, metro, trenes, aviones, barcos),
- los dispositivos o tecnologías destinados al apoyo de la movilidad de la persona (perros guías, sillas de ruedas),
- los medios de comunicación como la televisión, telefonía, radio, periódicos, internet ...
- las artes visuales como el dibujo, la pintura y la escultura o artes más modernas como la fotografía, el cine, el video e infografía...
- la utilización de formas alternativas de comunicación como el Sistema Braille o la lengua de señas,
- la utilización de tecnologías asistenciales con fines de comunicación,
- las señalizaciones,
- los servicios educativos o de formación,
- los servicios sanitarios,

- los servicios sociales, servicios de seguros y financieros,
- los servicios de ocio y turísticos, recreación o deportivos,
- los servicios de la administración pública, trabajo y ocupación, beneficios fiscales, subsidios económicos, etc.

A este respecto, en México, la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, en su Artículo 17, indica: “Para facilitar la accesibilidad, en la infraestructura básica, equipamiento urbano y espacios públicos se contemplarán entre otros, los siguientes lineamientos:

- I. Que sea de carácter universal y adaptados para todas las personas;
- II. Que incluya el uso de señalización, facilidades arquitectónicas, tecnologías, información, sistema braille, lengua de señas mexicana, ayudas técnicas, perros guía o animal de servicio y otros apoyos, y
- III. Que la adecuación de las instalaciones públicas sea progresiva”⁸⁹.

La aplicación de la *accesibilidad universal* puede alcanzarse a través de diferentes vías, entre las que destacan: el *diseño para todos* (también llamado *diseño universal*) y los *ajustes razonables*.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, encontramos la siguiente definición:

89. Secretaría de Gobernación. *Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad*. Obtenido el 13 de junio de 2011, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011. p. 10.



Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten⁹⁰.

Asimismo, varios autores coinciden en que el *diseño para todos* o *diseño universal* es “la actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible⁹¹.”

La *accesibilidad universal*, es una condición para el goce y ejercicio de los derechos mientras que el principio de *diseño para todos* o *diseño universal* representa una estrategia para el logro de dicha condición. En otras palabras, mediante la técnica del *diseño para todos* se aspira a la realización de la accesibilidad universal. Es por ello que el principio de *diseño para todos* puede ser considerado como un medio, un instrumento, una actividad dirigida al alcance de dicho fin; su intención es simplificar la vida de todas las personas, haciendo igualmente accesibles, utilizables y comprensibles para todos, el entorno, los productos y las comunicaciones, sin costo extra o con el mínimo posible. Dicho de otra manera, el *diseño universal* o *diseño para todos* está orientado a ofrecer entornos cuyo uso resulte cómodo, seguro y agradable para todo el mundo, incluidas las personas con discapacidad. “El *diseño para todos* aspira a alcanzar la accesibilidad y la accesibilidad se basa en el *diseño para todos*”⁹².

Una segunda vía para lograr la accesibilidad universal la constituye la realización de *ajustes*

razonables. Éstos se definen en la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* como: “medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares, e incluyen a todas aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”⁹³.

Esta definición nos lleva a entender que los *ajustes razonables* son aquellas medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas y, en consecuencia, se adoptan cuando la accesibilidad no es posible desde la previsión del *diseño para todos*, justamente por su especificidad. La necesidad de realizar ajustes razonables surge porque no siempre será posible diseñar y hacer todos los productos o servicios de forma que puedan ser utilizados por todo el mundo. En ciertas ocasiones, habrá personas que no podrán utilizar un producto o un servicio determinado o que, para hacerlo, requerirán de una modificación física o una adaptación en el modo de realizar una tarea o de recibir una información.

En el ámbito educativo y particularmente en el marco de la atención a los alumnos y las alumnas con discapacidad, las escuelas de Educación

90. ONU. 2006. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Artículo 2, p. 5.

91. Ver: Aragall, Francesc. 2010. Balcázar, Andrés. 2006. Bariffi, Francisco. Et. al. 2008 y González, Ilonka. (s/f).

92. Bariffi, Francisco, Et. al. 2008. p. 35.

93. ONU. 2006. Op. cit.



Básica y los Centros de Atención Múltiple necesariamente deben trabajar para facilitar y gestionar la accesibilidad en ellas, como clave para el desarrollo de las políticas educativas orientadas a la inclusión⁹⁴. Cuando el *diseño universal* o *diseño para todos*, no satisfaga las necesidades de accesibilidad de un alumno o alumna en particular, resultará pertinente realizar *ajustes razonables* para modificar los contextos, en función del reconocimiento de las siguientes premisas:

1. *Los ajustes razonables son medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares.*
2. *Los ajustes razonables son un derecho de las personas con discapacidad y un imperativo para garantizar la igualdad de oportunidades; su importancia radica en que son una referencia en el ámbito del ejercicio de derechos por parte de las personas con discapacidad y tienen como base jurídica el principio de igualdad de oportunidades y el derecho a lo no discriminación.*
3. *Los ajustes razonables se vinculan estrechamente con el modelo social de la discapacidad y con los principios de la Educación Inclusiva; suponen reconocer que las modificaciones o ajustes se realizan en los contextos donde las personas con discapacidad viven e interactúan y ponderan la eliminación de las barreras que existen en los contextos para garantizar*
4. *Los ajustes razonables se determinan en función de las necesidades particulares de cada alumno y de cada alumna.*
5. *Los ajustes razonables son un compromiso y una obligación de las escuelas inclusivas, porque implican la realización de modificaciones a las políticas, las culturas y las prácticas de las escuelas y, por lo tanto, no realizarlos, representa un acto de discriminación.*

Los ajustes razonables realizados en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, impactan positivamente en las políticas, las prácticas y la cultura de la escuela o del Centro de Atención Múltiple y favorecen la accesibilidad en cuatro áreas básicas⁹⁶:

- La movilidad
- La comunicación y la información
- Los bienes y servicios
- Las actitudes hacia la discapacidad

En la siguiente tabla se ejemplifican algunos de los ajustes razonables posibles a ser requeridos por la población con discapacidad:

94. Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE). *Accesibilidad Física y Educación en Iberoamérica*. <http://www.educacion.gob.es/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/riinee.html>; <http://riinee-multiverso.blogspot.com/>; <http://twitter.com/#!/eduinclusiva>

95. Palacios, Agustina. 2008.

96. Íbid.



AJUSTES RAZONABLES	
Áreas básicas	Ejemplos
Movilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Reubicación de un grupo en la planta baja del edificio para facilitar el acceso de un alumno o alumna con discapacidad motriz o visual. • Adaptación de pasamanos en los sanitarios para alumnos o alumnas con discapacidad motriz. • Eliminación de obstáculos físicos (muebles, cajas, botes de basura, macetas) que limiten el libre desplazamiento en la escuela o en las aulas.
Comunicación e Información	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de material didáctico que responda a las necesidades propias de cada discapacidad con las particularidades de cada alumno y alumna (visual, auditiva, intelectual). • Elaboración de tableros de comunicación personalizados. • Disminución o eliminación de factores externos que generen sonidos excesivos, para mejorar la percepción de los alumnos con discapacidad auditiva (hipoacusia). • Asignación y uso permanente de equipos de cómputo en el aula para alumnos con discapacidad motriz o intelectual. • Colocación de señalizaciones en Braille en los diferentes espacios de la escuela (aulas, sanitarios, bibliotecas, etc). • Colocación de señales luminosas en los diferentes espacios de la escuela (aulas, sanitarios, patios, bibliotecas, etc.) para que los alumnos con discapacidad auditiva perciban las alarmas que indican cambio de actividades (clases, recesos, etc.) o simulacros.
Bienes y Servicios	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de la iluminación del aula para el caso de un alumno con discapacidad visual (baja visión) que requieran de un tipo o intensidad de luz especial. • Adaptación de mouse, teclados, cuadernos, mobiliario, atriles, señalizaciones (visuales o auditivas), etc. • Replanteamiento de los criterios de la escuela para la adquisición de materiales o equipamiento, considerando a la población con discapacidad atendida. • Flexibilización de los horarios de la jornada escolar, como el ajuste en las horas de llegada o de salida, cambio en los momentos o la periodicidad de desempeño de algunas tareas...
Actitudes hacia la discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización de la comunidad educativa para la eliminación en el uso de estereotipos, etiquetas o actitudes discriminatorias o excluyentes hacia las alumnas y los alumnos con discapacidad. • Preparación de la comunidad educativa para la recepción de un alumno o alumna con discapacidad, anticipando los requerimientos necesarios para facilitar su inclusión, por ejemplo: en el caso de un alumno con discapacidad visual (baja visión o ceguera), programar recorridos por el inmueble, proporcionando pautas de ubicación (auditivas o táctiles) para facilitar su desplazamiento así como la sensibilización a los docentes y compañeros de grupo respecto a las necesidades del alumno/alumna y de las formas posibles de apoyar su inclusión.



En síntesis, la *accesibilidad universal* constituye una aspiración y el objetivo a conseguir; por su parte, el *diseño universal* es una estrategia a nivel general para lograr la *accesibilidad universal* y en la que se ponen en juego las normas jurídicas necesarias para tal efecto y, los *ajustes razonables*, son una estrategia a nivel particular y específico en torno a necesidades focalizadas, que se realiza cuando no ha sido posible alcanzar la accesibilidad universal desde el diseño.

La filosofía del modelo social de la discapacidad permea en la actualidad el derecho internacional y las legislaciones de múltiples países, incluido México. Refleja una lucha social que reivindica los principios de la Educación Inclusiva para dejar en el pasado la idea de que las personas con discapacidad son una minoría social a las que hay que ofrecer servicios asistenciales, sino que constituye la oportunidad histórica para ejercer, respetar, proteger, garantizar y cumplir sus derechos como inherentes a la dignidad humana, a la igualdad de oportunidades, contra los efectos de la discriminación y la exclusión, así como en la amplitud de las libertades fundamentales.

6.2. Paradigma ecológico: contextos

El cambio de mirada de la escuela y del aula proviene, entre otros, del Paradigma Ecológico⁹⁷, perspectiva socio cultural que las caracteriza como sistemas de relaciones entre sujetos (social) y entre éstos con el saber y el conocimiento (cultural).

La escuela y el aula se constituyen por un entramado de prácticas institucionalizadas que toman forma a través de un conjunto de discursos, prácticas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, marcos teóricos, posicionamientos filosóficos y morales, articulados por reglas de funcionamiento,

modos de vinculación, pero fundamentalmente, por un campo de relaciones: **entre sujetos:** alumnado, maestros, familias, comunidad; **con el conocimiento; con la institución** –escuela–; **con las circunstancias y condiciones de la vida; con valores personales e institucionales.**

Campo de relaciones que constituyen la escuela y el aula



Asumir el paradigma ecológico como sustento del análisis de este entramado y de este campo de relaciones, sitúa el estudio de los significados de las relaciones y de los distintos procesos que se dan en ella, considerando cuatro criterios básicos:

- El estudio de las interacciones recíprocas entre las personas y sus ambientes.
- La comprensión de la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos y no como causa-efecto.
- La indagación de las interacciones entre personas y ambiente no sólo dentro del contexto inmediato, sino también como resultado de las influencias de otros contextos. Las variables contextuales adquieren una relevancia prioritaria por cuanto imponen límites o inducen a

97. **Parrilla**, Ángeles. 1996; **Gimeno**, José y **Pérez**, Ángel. 1998.



determinados comportamientos, asumiendo en consecuencia que el comportamiento de alumnos, alumnas y profesores son una respuesta a las demandas del medio.

- La indagación situada no sólo en los comportamientos observables, sino también en las actitudes y percepciones de los involucrados, haciendo énfasis en cómo las personas piensan y comprenden los sucesos en el aula y en la escuela.

El paradigma ecológico en el marco del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*, reconoce que en la institución escolar y en la vida del aula, el docente, los alumnos y las alumnas son agentes activos de información/formación y de comportamientos, pero no como individuos aislados sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización, crea un particular clima de intercambio, genera roles y patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo, además de desarrollar una cultura y práctica peculiares.

Desde esta perspectiva sistémica, la vida de la escuela y del aula se consideran como un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio, por lo cual no puede explicarse el comportamiento de cada uno de sus elementos sin conocer la estructura y funcionamiento del conjunto, así como de sus conexiones con otros sistemas externos donde se establecen relaciones, sin perder de vista la necesidad de identificar el comportamiento y la participación, relativamente autónoma de cada una de sus partes.

En este sentido, el **paradigma ecológico** aporta al MASEE el reconocer a la escuela y el aula, como contextos a analizar, toda vez que:

- Son escenarios interactivos y sistémicos.

- Son espacios educativos de la diversidad.
- Son contextos formativos.
- Constituyen espacios sociales y socializadores.
- Sus habitantes tienen vida propia.
- Son contextos dinámicos (no estáticos).

Si la concepción anterior subyace a nuestro análisis de los contextos inscritos en el Modelo de Atención, sólo podremos entender y explicar los procesos educativos, tanto en la escuela como en el aula, mediante el estudio del complejo entramado de variables interdependientes y situaciones específicas que las configuran como sistema social.

Por lo tanto, realizar un análisis de los contextos bajo el paradigma ecológico nos remite al “texto” de la escuela, del aula y de lo social-familiar, mediante la conducción de una lectura a partir de cada uno de los profesionales de la educación especial con características como las siguientes:

- Disposición crítica e indagadora;
- Capaces de poner en juego toda una estrategia para develar el sentido y significado, anticipar señales, pistas y diversificar enfoques, formas de abordar y lugares para hacer la “lectura”.
- Aptos para “leer” una situación compleja y colmada de significados, como una relación comprometida con el cambio.

El paradigma ecológico implica a los profesionales de la educación especial, desarrollar un análisis-lectura de los contextos para detonar procesos educativos, bajo los principios de la educación inclusiva, al comprender el tejido de relaciones entre sujetos (**lo social**), que



despliegan su existencia a través de hábitos, normas, conocimientos, creencias, valores, representaciones, formas de vida (**lo cultural**) y, al mismo tiempo, establecen relaciones interpersonales con la aspiración de lograr un hábitat común, sensible para todos y cada uno, es decir, relaciones para el bien común (**lo político**).

En síntesis, asumir que las prácticas educativas se expresan en contextos y sufren las determinaciones de los mismos, implica comprender como para cambiarlas, es imprescindible conjuntar las actuaciones, estrategias y acciones de los profesionales en esos contextos y no sólo sobre las personas. En este sentido, el paradigma ecológico constituye un punto central para el aprendizaje en la escuela y en el aula.

6.3. Escuela como totalidad: procesos y sujetos

La Escuela como Totalidad constituye la esencia “para preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante”⁹⁸. Su mirada global y sistémica permite tomar distancia de una escuela que sigue haciendo lo mismo de siempre como si nada cambiara en la sociedad y en la cultura, como si su función fuera eternamente la misma.

La Escuela como Totalidad implica comprenderla como una construcción histórica social y co-productora de subjetividad –de relaciones entre sujetos- y sus relaciones con el conocimiento. Es decir, aborda su función social y cultural de modos diversos, a partir del tratamiento de conocimientos disciplinares, de formas para distribuir capital cultural –en el sentido de conocimientos sustantivos y relevantes-, para socializar distintos saberes –saberes para vivir, saberes para pensar, saberes para trabajar, saberes para crear-, para diseñar formas

organizacionales, integrar actores diversos, tejer vínculos –con el conocimiento, entre sujetos, con el mundo- e instituir normas y reglas.

Bajo estas consideraciones, los planteamientos de política educativa, de reforma curricular, de teoría educativa, de modelos de gestión, de propuestas sociales, entre otros, se sintetizan y concretan en la Escuela como Totalidad, para tomar conciencia de sus funciones reales y posibles, para revitalizar su sentido, actualizar su presencia y relevancia, reafirmar su valor y dotarla de fuerza y arraigo social⁹⁹.

En la **escuela como totalidad**, sus máximas aspiraciones consisten en: fundamentar la democracia, estimular el desarrollo de la personalidad del sujeto, difundir e incrementar el conocimiento y la cultura en general y garantizar la inserción de los sujetos en la sociedad.

A. Fundamentar la democracia

Porque el espacio y tiempo escolares, son propicios para desarrollar actividades para ejercer de manera democrática la convivencia, ensayar la participación, asentar actitudes de respeto así como de colaboración con los demás.

Es una oportunidad para dejar marcas en los sujetos de una sociedad más justa e igualitaria y también, de una cultura que valora la diferencia y la promueve como base del enriquecimiento personal y social.

B. Estimular el desarrollo de la personalidad del sujeto

En las escuelas tiene que asentarse las condiciones y la facilidad, con lo cual, cada

98. Santos, Miguel. 2001.

99. Gimeno, José. 2000.



sujeto encuentre posibilidades de ser respetado y pueda realizarse con un cierto grado de autonomía, reconociéndole la capacidad y el derecho de elaborar y perseguir proyectos personales junto con el derecho a la privacidad personal, a la libertad para expresarse y a la posibilidad para establecer su identidad y sentirse semejante a quienes él quiera. En este sentido, la escuela contribuye a la formación de proyectos de vida: cada alumno y cada alumna es uno de ellos.

C. Difundir e incrementar el conocimiento y la cultura en general

La escuela es un medio para extender los saberes, propiciando la participación de todos, apoyados por los instrumentos que prolongan las capacidades de los seres humanos haciéndolos crecer. Bajo estas ideas, se abre la posibilidad de que cada vez más sujetos contribuyan, cuando ya han sido transformados por la educación, a acrecentar los saberes y mejorar la sociedad.

D. Garantizar la inserción de los sujetos en la sociedad

La escuela forma para participar activamente en la vida productiva, en la economía, en la convivencia social, en la política, en el intercambio de significados a través de las relaciones interculturales. Sujetos, comprometidos con su entorno, dispuestos a vivir con dignidad. Este es el sentido de “educar para la vida, en la vida misma”; la educación para la inserción en el mundo compone la dimensión “útil” de la educación, verdadera referencia para decidir contenidos, actividades en la escolaridad, sin caer en pragmatismos¹⁰⁰.

La centralidad de la Escuela como Totalidad es de orden multidimensional al implicar la diversificación. Porque el trabajo con la diversidad

no puede apoyarse en la homogeneidad de formas de trabajar, promueve el desarrollo de tareas atractivas para todos, sin que todos estén obligados a hacer lo mismo. Impulsa una filosofía que permea los procesos educativos -gestión escolar y de aula, enseñanza, aprendizaje, formación, evaluación- bajo los principios de la Educación Inclusiva, en la lógica de lograr una escuela realmente promotora de todos¹⁰¹.

Finalmente, la **Escuela como Totalidad** se inscribe en la esencia de su gestión y en los resultados de su quehacer; privilegia el aprendizaje para todos; toma como referencia permanente las exigencias del cambio vertiginoso, acelerado e imprevisible del mundo –social, tecnológico, científico, profesional, personal, laboral-; asume y toma conciencia de su propia historia como institución. De igual forma, comprende los cambios en la configuración de la identidad de los alumnos y alumnas que se expresan en las nuevas formas de ser y de vivir; concreta cotidianamente los postulados de las políticas de la educación; asume la reflexión crítica sobre su ser y su quehacer a través de articular la teoría y la práctica educativas, además de realizar estrategias innovadoras para fortalecer la vinculación con las familias y se forma colegiadamente en la naturaleza propia de la reforma educativa.

6.4. Propósitos del MASEE

El *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* aspira a capturar la compleja realidad educativa; es el resultado del devenir histórico de los servicios de Educación Especial en su tránsito hacia la construcción de una Educación Inclusiva. Tiene como intención facilitar la comprensión de los procesos, el análisis de los diversos factores que convergen

100. *Ibíd.*

101. Ainscow, Mel en Gimeno, José. *Ibíd.*



en la política, la cultura y las prácticas de los centros educativos, así como orientar la práctica para la eliminación o disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación, presentes en los diversos contextos (escolar, áulico y socio-familiar), garantizando una educación de calidad para todos.

Bajo estos principios, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* tiene un carácter flexible, pues permite concebir los servicios con una visión holística y abierta al análisis en torno a las necesidades y condiciones del alumno, así como el papel de los diferentes actores de la comunidad educativa.

En él, se reconoce el carácter interactivo y relativo de los múltiples factores que intervienen en los procesos educativos, en relación con los diferentes

contextos donde interactúan los alumnos y las alumnas, de tal forma que la comunidad escolar reflexiona sobre sus prácticas, culturas y políticas, aportando elementos para la mejora y cambio de la gestión de la escuela y del aula.

Haciendo posible la reconceptualización de los enfoques de trabajo, la diversificación de las estrategias didácticas generales y específicas, para garantizar la satisfacción de necesidades educativas de todo el alumnado, las formas de evaluación del aprendizaje y la implantación de la democracia como forma de trabajo cotidiano, de manera tal que los alumnos y las alumnas cuenten con las oportunidades necesarias para lograr aprendizajes para la vida. A partir de los planteamientos abordados, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* es **concepto**, es **práctica**, es **formación** y es **axiología**.



Es **concepto** porque implica un vehículo para el pensamiento y el análisis de la realidad educativa; es decir, significa la esencia y sustancia de la Dirección de Educación Especial, de sus profesionales y al mismo tiempo, es una construcción teórica para describir y explicitar el proceso de atención a través de la especificidad de su funcionamiento y de su lógica interna.

Es **práctica** porque reconoce el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesionales como los aspectos determinantes en el cambio de los servicios de la DEE.

Es **formación** porque moviliza el pensamiento y la acción, al mismo tiempo implica procesos vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos en la mejora de la práctica educativa.

Es **axiología** porque implica un modo de sentir, de pensar, de ser y de hacer educación. Proyecta un compromiso profesional que es a la vez compromiso ético- social.

Los propósitos del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* son:



MODELO DE ATENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL PROPÓSITOS	
1. Mejorar la calidad de atención que se brinda en los servicios de Educación Especial.	4. Incidir en los diferentes contextos educativos a través de reordenar y reorientar recursos humanos, materiales y técnico operativos, así como innovar en estrategias y formas metodológicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las alumnas y los alumnos.
2. Fortalecer la práctica de los profesionales a partir de elementos técnico-metodológicos al permitir organizar y sistematizar la respuesta educativa, de tal forma que se promuevan las condiciones hacia una Educación Inclusiva.	5. Fortalecer la vinculación con los diferentes niveles educativos, impactando en sus formas de gestión escolar y pedagógica, favoreciendo la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas.
3. Constituir a los Servicios de Educación Especial en una opción educativa bajo el concepto de Educación para Todos.	6. Establecer estrategias que permitan la conformación de un nuevo perfil de profesionales comprometidos, con la construcción de una educación orientada a la constitución de una sociedad más justa y democrática.

Esquema General del Modelo de Atención de Servicios de Educación Especial

En resumen y con la intención de capturar la complejidad del sentido social de la educación básica y de la razón de ser y del quehacer de Educación Especial, en el siguiente esquema se representan las principales líneas teórico-estratégicas¹⁰², que fundamentan el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial y los enfoques¹⁰³ correspondientes. Es una mirada holística y sistémica donde se representa un campo de relaciones para fortalecer la comprensión del MASEE.

En él se pone de manifiesto la responsabilidad de los profesionales de la Educación Especial

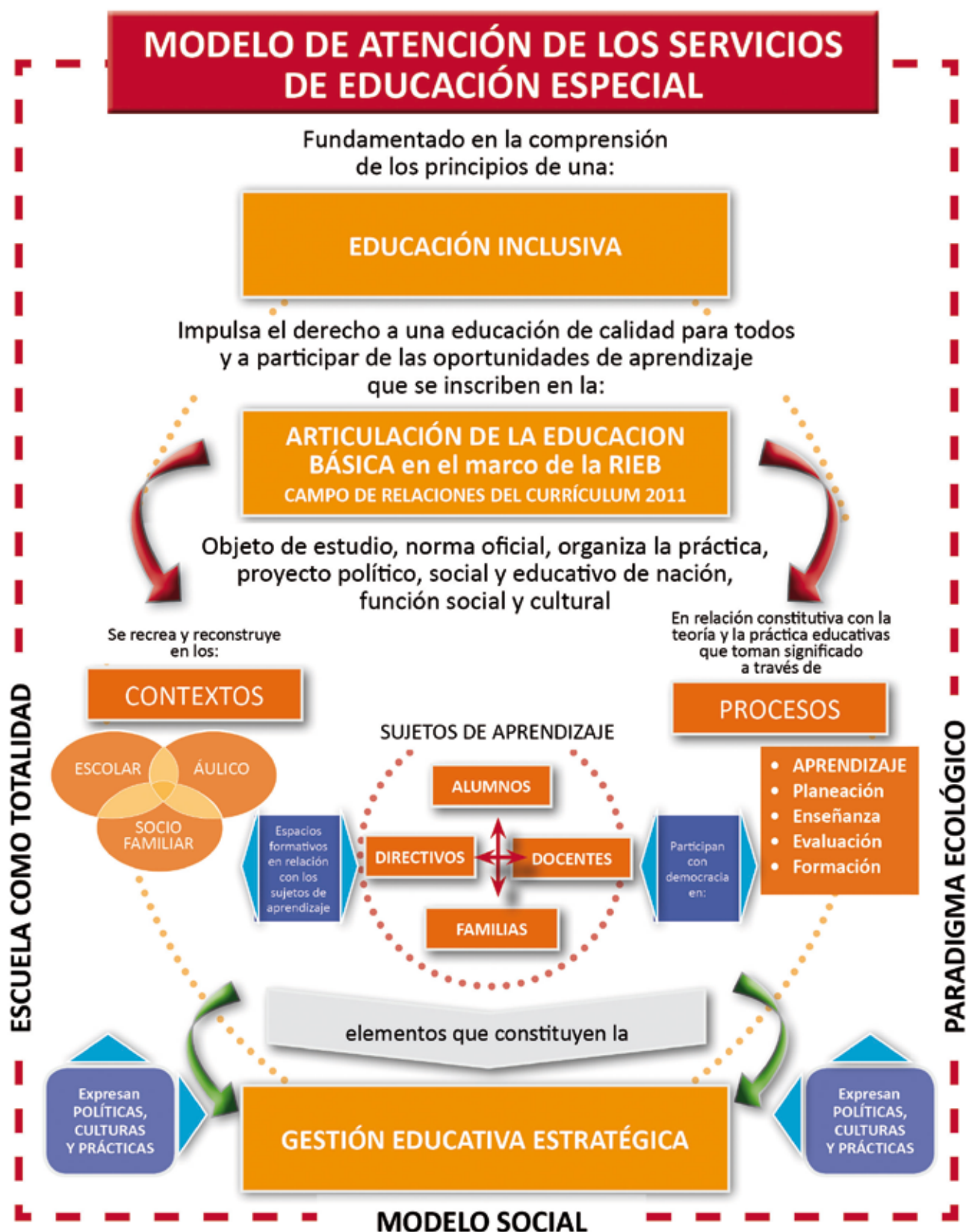
para contribuir con las escuelas regulares y los Centros de Atención Múltiple en la construcción de políticas, culturas y prácticas inclusivas, fundamentadas en principios de equidad, igualdad y justicia.

Así mismo, materializa el análisis de la gestión escolar y de la gestión pedagógica como medio para definir y concretar acciones en los diferentes contextos que promuevan la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, logrando aproximarse de manera sostenida a la atención a la diversidad, a la mejora de la calidad de la educación y consecuentemente, a la mejora del logro educativo de todos los alumnos y las alumnas.

102. Ya descritas en el Apartado 5.

103. Descritas en el Apartado 6.







CAM

Centro de Atención Múltiple





7. Centro de Atención Múltiple, CAM

En el devenir de la historia del CAM, sus profesionales han sido protagonistas y aliados en el desarrollo de la política educativa de las últimas dos décadas; han logrado asumir con creatividad y liderazgo el desafío de la atención educativa de los sujetos con discapacidad, discapacidad múltiple o con trastornos graves del desarrollo. Estas condiciones permiten reconocer en la actualidad, cómo cada Centro de Atención Múltiple de la Dirección de Educación Especial, constituye un espacio particular que se evidencia por el nivel o los niveles de la Educación Básica que le dan identidad, por la población atendida, por los profesionales que integran sus equipos de trabajo y sus diversas formaciones, y por los vínculos con las familias y la comunidad.

Cada CAM es un pequeño universo de la DEE, singular por su organización, por las prácticas de liderazgo y de trabajo en equipo, por las tareas y mejoras educativas que proyecta en su planeación estratégica, por sus prácticas en el desarrollo de los procesos para reconstruir el currículum de la Educación Básica, por sus formas, procedimientos e instrumentos de evaluación, en síntesis, por la política, cultura y prácticas en su gestión escolar y pedagógica.

Sin embargo, la esencia del proceso de atención educativa en cada CAM de la DEE, se encuentra en la mejora continua de la calidad educativa y en su impacto en la formación de sus alumnos y alumnas.

Por lo tanto, el CAM es el espacio idóneo para considerar a la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y un escenario formativo donde se examinan minuciosamente los obstáculos o barreras para el aprendizaje y la participación

que enfrenta el alumnado; su trayecto histórico posibilita a sus profesionales hacer un uso eficaz de los recursos –humanos, tecnológicos, didácticos, materiales, de seguridad, deportivos, para el mantenimiento de la infraestructura, entre otros- para ponerlos a disposición del aprendizaje de los alumnos y las alumnas, docentes y familias. En otras palabras, el CAM es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial, el cual se organiza colectivamente para fortalecer su gestión escolar y pedagógica de manera permanente.

7.1. Concepción del Centro de Atención Múltiple

*El Centro de Atención Múltiple es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial donde se ofrece Educación Inicial y Básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad.*¹⁰⁴

La atención educativa se enfoca a eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en los contextos escolar, áulico, socio-familiar y laboral, para posibilitar el desarrollo de las competencias que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de esta población, les permitan ser independientes y mejorar su calidad de vida.

104. SEP-AFSEDF. 2011.



7.2. Sujetos, niveles y prioridades del Centro de Atención Múltiple

La atención educativa en el CAM está dirigida a las alumnas y los alumnos con discapacidad intelectual, visual (ceguera, baja visión), auditiva (sordera, hipoacusia) o motriz, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo que enfrentan, en los contextos educativos -escolar, áulico y socio-familiar-, barreras para el aprendizaje y la participación, por lo cual necesitan de recursos especializados de manera temporal o permanente. Es decir, en el CAM se atiende a niños, niñas y jóvenes todavía no incluidos en las escuelas de educación regular, para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos que les permitan participar plenamente y continuar su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

También se consideran como sujetos beneficiarios del servicio, a las familias de los alumnos y las alumnas asistentes al CAM, así como al personal de educación regular y especial que reciben orientaciones, asesoría o participan en los talleres y las conferencias presentadas en este espacio educativo.

El alumnado de CAM recibe atención en los diferentes niveles educativos: inicial, preescolar, primaria y secundaria, acorde con los *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal*¹⁰⁵, además de formación para la vida y el trabajo en el llamado CAM-Laboral¹⁰⁶.

El proceso de atención educativa del CAM tiene como prioridades:

En relación con las alumnas y los alumnos:

- Promover la inclusión educativa y/o laboral.
- Ofertar una atención integral en educación

inicial, básica y formación para la vida y el trabajo. Lo correspondiente a educación básica se guía por los postulados del Acuerdo No. 592 por el que se establece la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB y por una propuesta didáctica que privilegia el aprendizaje y el desarrollo de competencias desde los campos de formación.

- Brindar espacios educativos para el desarrollo pleno del alumnado en temas como la sexualidad y el desarrollo de habilidades artísticas, culturales, deportivas y recreativas, favoreciendo en ellos una educación integral.
- Desarrollar competencias laborales en jóvenes con discapacidad para la realización de actividades productivas las cuales les permitan lograr su independencia y autonomía de acuerdo con sus condiciones de vida particular y contextual.

En relación con las familias de las alumnas y los alumnos:

- Fortalecer la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.
- Trabajar de manera vinculada con las familias: elaborar estrategias de “apoyo en casa” para fortalecer la independencia y la inclusión social y laboral.
- Desplegar acciones para promover la mejora de la calidad de vida familiar.
- Reconocer la participación de las familias como un derecho.
- Valorar las culturas de las familias.

105. *Ibíd.*

106. Las particularidades del CAM-Laboral se abordan en el documento publicado por la Dirección de Educación Especial. 2010 b.



- Ofrecer apoyo emocional e informar a las familias sobre temas relacionados con la discapacidad, el desarrollo humano y la sexualidad, entre otros.
- Proporcionar asesoría y orientación sobre las diferentes alternativas de formación para el trabajo y de inclusión educativa y laboral.
- Establecer compromisos de corresponsabilidad entre el sector educativo, el productivo, la familia y el alumnado.

En relación con los docentes:

- Impulsar una cultura del trabajo en equipo para movilizar a la comunidad educativa hacia la mejora y reestructuración de las prácticas, las políticas y cultura del servicio.
- Implantar los componentes de la gestión educativa estratégica, como condición necesaria para transformar la gestión escolar y pedagógica.

- Proporcionar orientación y asesoría a profesionales que apoyan la inclusión educativa de alumnos y alumnas con discapacidad sobre diferentes recursos, estrategias y metodologías de atención.

Con la sociedad:

- Coadyuvar en los procesos de inclusión social para favorecer la participación de los alumnos y alumnas en la comunidad.
- Asumir el proceso de atención educativa, como una tarea social imprescindible para proyectar una sociedad respetuosa de la diversidad y en contra de cualquier acto de discriminación y exclusión.

7.3. Estructura organizativa del Centro de Atención Múltiple

Para su organización, el Centro de Atención Múltiple cuenta con una estructura donde se delimitan las funciones y las relaciones profesionales entre quienes integran el servicio.

Estructura organizativa del Centro de Atención Múltiple



El quehacer institucional y organizativo de los Centros de Atención Múltiple se rige por los *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal*¹⁰⁷. Éstos se inscriben en el marco de la calidad, la equidad y la inclusión educativa.

Bajo esta consideración, a través de su estructura organizativa, el CAM pone a disposición de los educandos, padres, familias y docentes, un conjunto de recursos especializados (profesionales, humanos, teóricos, metodológicos, didácticos) para dar respuesta a las necesidades educativas asociadas a la discapacidad de los alumnos y las alumnas.

Previo al inicio del ciclo escolar, el director o directora del CAM, asignará un docente por cada grupo, tomando en cuenta las necesidades del servicio, la formación académica, cursos de actualización y experiencia del docente, las características del alumnado y la complejidad de los programas de estudio.

La atención que brinda el CAM puede ser transitoria o permanente:

- La posibilidad de atención **transitoria** se proporciona a aquellos alumnos y alumnas que, con el apoyo de recursos especializados, logran construir una base sólida de competencias curriculares, las cuales les permiten su incorporación a los distintos niveles educativos regulares y, después de un tiempo, se derivan del CAM a una escuela regular.
- La atención se considera **permanente** cuando, para disminuir y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan las alumnas y los alumnos, es preciso el trabajo especializado e interdisciplinario de los profesionales del

CAM y, por lo tanto, la permanencia de los alumnos y las alumnas en estos centros educativos cursando los diferentes niveles, hasta llegar al de formación para la vida y el trabajo (CAM-Laboral). Así, esta población recibirá una educación integral orientada a la mejora de la calidad de vida, al aprendizaje a lo largo de la vida y fundamentalmente hacia su autonomía e independencia.

Las líneas sustantivas de trabajo que orientan la organización de los docentes en CAM, desde educación inicial hasta educación secundaria, priorizan diversos aspectos enumerados a continuación. En este sentido, los docentes de CAM:

- Definen en el *Plan Estratégico de Transformación Escolar/Programa Anual de Trabajo* (PETE/PAT), la mejora de sus procesos de trabajo para impactar sustantivamente en la calidad de los resultados de aprendizaje de alumnos y alumnas, tomando como referencia los postulados del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.
- Realizan la planeación didáctica a través de la articulación transversal de los contenidos curriculares y con base en el desarrollo de competencias.
- Articulan las oportunidades de aprendizaje con base en los campos de formación de la Educación Básica en cada uno de los niveles educativos.
- Emplean las estrategias específicas y diversificadas de Educación Especial, a partir de la revisión de metodologías para la atención a la discapacidad.
- Incorporan las Tecnologías de la Información y la Comunicación como estrategia didáctica, de acceso y fortalecimiento al currículo.

107. *Ibíd.*



- Impulsan el diseño universal y los ajustes razonables como estrategias para lograr que los espacios, bienes y servicios del CAM, sean accesibles para todos.
- Fortalecen las oportunidades de aprendizaje a partir del desarrollo de situaciones y experiencias educativas planteadas en los elementos organizativos del Trayecto Formativo de la Educación Básica y los planteamientos de las Escuelas de Tiempo Completo.
- Trabajan de manera interdisciplinaria y crean vínculos con las familias de los alumnos y las alumnas, con otras instituciones y con otros profesionistas de campos afines a la educación, para coadyuvar al logro de los objetivos educativos propuestos por la actual política educativa.
- Realizan las acciones conducentes para identificar a los alumnos y las alumnas candidatos a ser incluidos educativamente en la escuela regular, vinculándose con el servicio de la USAER y/o la escuela, para asegurar la permanencia del alumno y realizar el seguimiento respectivo.
- Orientan a docentes de escuelas regulares que asumen los principios de la educación inclusiva, para abrir sus escuelas y aulas a alumnos o alumnas con discapacidad.

7.3.1. Organización en CAM-Inicial

El Centro de Atención Múltiple-Inicial atiende a niños y niñas de 45 días a 2 años 11 meses de edad y la asignación del alumnado para la integración de los grupos, se efectúa conforme a los siguientes rangos de edad:

Lactantes: de 45 días a 1 año 6 meses

Nivel	Edades
I	De 45 días a 6 meses
II	De 7 meses a 11 meses
III	De 1 año a 1 año 6 meses

Maternales: de 1 año 7 meses a 2 años 11 meses

Nivel	Edades
I	De 1 año 7 meses a 1 año 11 meses
II	De 2 años a 2 años 11 meses

De acuerdo con los lineamientos generales mencionados con anterioridad, los grupos en esta modalidad se conforman de entre 8 y 15 alumnos y alumnas.

Con el propósito de brindar una mejor atención a la población escolar, los grupos en el CAM-Inicial se sujetan a las características de las instalaciones, a la disponibilidad de los materiales didácticos adecuados a la edad del alumnado, así como al conocimiento por el responsable de grupo de las necesidades específicas de cada uno, en función del resultado de la evaluación inicial, elaborada por el docente de grupo y el equipo de apoyo en el momento de su ingreso.

La jornada escolar en CAM-Inicial es de 8:00 a 12:30 hrs. para el turno matutino y de 14:00 a 18:30 hrs., en el vespertino (con un solo CAM-Inicial en este turno). Con el fin de garantizar la seguridad del alumnado durante el ingreso y la salida, el director o directora establecerá las pautas organizativas para que el personal docente apoye ambos momentos.

Para el funcionamiento y organización del CAM-Inicial es imprescindible la aplicación



del *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*¹⁰⁸, establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los correspondientes materiales de apoyo.

Cada grupo de educación inicial tendrá un docente responsable quien, con el respaldo de una niñera especializada y el trabajo interdisciplinario con el equipo de apoyo, fortalecerá el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas como sujetos de derechos y partícipes activos de un proceso de formación integral.

El personal docente y de apoyo promueven que la educación inicial se constituya en el primer espacio educativo donde se hacen vigentes los derechos de los niños y las niñas desde su nacimiento hasta los 3 años de edad. Impulsan un proceso educativo inclusivo que les brinda, las oportunidades de crecer y desarrollar sus aptitudes y capacidades; construyen ambientes donde la comprensión, el respeto, el cariño y la solución pacífica de los conflictos son los pilares de toda interacción. Los maestros y las maestras difunden una nueva cultura de trato, atención y formación con una distribución de las responsabilidades entre los adultos y grupos sociales con los que los alumnos y las alumnas conviven e interactúan.

Asimismo, impulsan estrategias y medidas de participación de todos los actores en beneficio del desarrollo y la educación de los niños y las niñas; cuidan y atienden las necesidades básicas relacionadas con la salud, la alimentación y el desarrollo emocional.

Bajo estos planteamientos el CAM-Inicial construye ambientes para que los niños y las niñas estén en posibilidades de desarrollar sus capacidades cognoscitivas para procesar información, valorar decisiones y explorar su medio circundante y adquirir herramientas para la comunicación que les permitan, desde

los primeros meses de edad, la expresión de sentimientos y necesidades. De igual manera, impulsa el desarrollo paulatino de sus capacidades de expresión artística y al mismo tiempo de sus capacidades motrices, fortalece la capacidad infantil para el cuidado de la salud, el incremento en la autoestima y la seguridad en sí mismos¹⁰⁹.

7.3.2. Organización en CAM-Preescolar

El nivel de Preescolar en el Centro de Atención Múltiple atiende a los alumnos y las alumnas de 3 años a 5 años 11 meses de edad, divididos en tres grados. La asignación del alumnado, para la conformación de los grupos, se efectúa conforme a los siguientes rangos de edad:

Grado	Edades
1°	De 3 años a 3 años 11 meses
2°	De 4 años a 4 años 11 meses
3°	De 5 años a 5 años 11 meses

De la misma manera que para el CAM-Inicial, los lineamientos generales, establecen en este nivel, grupos de entre 8 y 15 alumnos y alumnas tomando en consideración las condiciones y características de las instalaciones y los recursos didácticos y humanos dispuestos para la actividad. En este proceso, cobra relevancia el análisis interdisciplinario a la evaluación inicial de cada alumno, para establecer las mejores condiciones educativas con la intención de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

La jornada de trabajo en el CAM-Preescolar es de 8:00 a 12:30 hrs. en el turno matutino y de 14:00 a 18:30 hrs. en el turno vespertino (únicamente cinco CAM-Preescolar en este turno). Durante los momentos de ingreso y de salida de los niños y las niñas, el director o directora establece pautas organizativas para la presencia de personal

108. SEP. 2009 c.
109. Ibíd.



docente, que garantice la seguridad de los alumnos y alumnas en ambos momentos.

La Dirección de Educación Especial considera la organización de las actividades de aprendizaje, a través de la carga horaria reflejada en la siguiente tabla, donde reconoce y convoca a sus profesionales a utilizar su amplia creatividad para diversificar las estrategias de enseñanza.

HORAS	CARGA HORARIA PARA PREESCOLAR
8:00 a 8:30	Actividades iniciales
8:30 a 10:30	Desarrollo y fortalecimiento del currículum (Campos formativos).
10:30 a 11:00	Recreo
11:00 a 12:30	Desarrollo y fortalecimiento del currículum (Campos formativos).

El eje central del trabajo organizativo en CAM-Preescolar lo constituye el desarrollo de los Programas de Estudio 2011. Guía para la Educadora, Educación Básica. Preescolar¹¹⁰ con énfasis en sus campos formativos y siguiendo las premisas correspondientes del *Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica*.



Cada grupo del CAM-Preescolar tendrá una docente responsable y una niñera especializada las cuales, a través del trabajo interdisciplinario con el equipo de apoyo, garantizarán experiencias pedagógicas que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje. Así, al término de su educación preescolar, los niños y las niñas

toman conciencia de su identidad personal y establecen relaciones interpersonales basadas en la equidad y el respeto, se expresan y dialogan sobre situaciones cotidianas; comprenden las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura, construyen nociones matemáticas en torno al número, la forma, el espacio y la medida, a través de resolver problemas de manera creativa y, por medio del juego, exploran y conocen el mundo natural, cultural y social, construyen una sensibilidad y aprecio por la música, la danza, la literatura, la plástica y el teatro, mejorando así su salud y desarrollo físico¹¹¹.

7.3.3. Organización en CAM-Primaria

El Centro de Atención Múltiple-Primaria atiende a los alumnos y las alumnas entre 6 años y 14 años 11 meses de edad. Los grupos estarán conformados en un rango de 8 a 15 alumnos y alumnas, cantidad determinada en función de la demanda del servicio, las edades, los resultados de la evaluación inicial realizada por el docente de grupo y el equipo de apoyo a cada uno de ellos, así como de las condiciones y particularidades de infraestructura y organización específica del CAM.

Cada grupo de CAM-Primaria tiene asignado un docente responsable del grupo. Asimismo y de acuerdo con los requerimientos de apoyo para el aprendizaje en cada grupo, una niñera especializada colaborará con ellos, realizando funciones auxiliares determinadas por el docente.

El horario de atención en la mayoría de los CAM-Primaria es de tiempo completo, de 8:00 a 16:00 hrs. Sin embargo, aún existen algunos CAM funcionando en dos turnos: el matutino, de 8:00 a 12:30 hrs. y el vespertino, de 14:00 a 18:30 hrs. A este respecto, el director o directora del CAM-Primaria deberá

110. SEP, 2011 b.

111. El lector puede remitirse al Programa de Estudios 2011, ya referido, para ubicar los propósitos fundamentales de este nivel educativo.



establecer condiciones organizativas adecuadas y así, el personal docente presencie y apoye los momentos de entrada y salida del alumnado.

El desarrollo curricular en el CAM-Primaria se fundamenta en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica y en los Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria, de primero a sexto grado*¹¹², y a través de las pautas correspondientes a este nivel contenidas en el *Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)*.

Los Programas de Estudio 2011, de Educación Básica Primaria se encuentran organizados por campos de formación, en los cuales se da especial relevancia a la estrecha relación existente entre los propósitos de las asignaturas, para establecer una planeación de experiencias de aprendizaje globalizadas. La flexibilidad curricular es asimismo una oportunidad para organizar las experiencias de aprendizaje con creatividad e innovación.



En cuanto a la organización de la jornada escolar de estos centros educativos, se destina un promedio de treinta minutos diarios a las actividades

iniciales, consideradas como aquellas acciones cotidianas sobre temas generales y momentos para la formación de hábitos para la buena salud a través de la higiene y la adecuada alimentación, así como a actividades cívicas conmemorativas o de disciplina general y de grupo, mismas que se desarrollan en el aula o en un espacio donde pueda participar todo el alumnado de la escuela, tales como desayunos escolares, ceremonias cívicas y pase de listas. Éstas son, a la vez, actividades para promover la independencia personal y la convivencia cívica y social.

En el CAM-Primaria de tiempo completo, a la alimentación (mediodía), se le asigna una hora diaria, es decir, cinco horas semanales. Este espacio también es importante para la formación y la convivencia, ya que el desarrollo de la actividad implica atender los aspectos de la nutrición, buenos hábitos alimenticios y autonomía.

Una carga significativa de tiempo, -seis horas diarias o 30 horas a la semana en los CAM de tiempo completo y cuatro horas diarias o 20 a la semana en los CAM de medio turno-, es destinada al desarrollo y fortalecimiento del currículum. Durante este tiempo se abordan los contenidos curriculares de manera estructurada y secuenciada, con apoyo de la planeación didáctica y a partir de los enfoques de los campos de formación definidos en el *Mapa Curricular de la Educación Básica*¹¹³. Por ello, para la organización del trabajo y en la intención de aproximar al alumnado al logro del perfil de egreso, es fundamental considerar los criterios establecidos en la articulación curricular con respecto a la carga horaria para cada asignatura y, así, dar cumplimiento a los propósitos de cada una de ellas.

Finalmente, se asignan cinco horas a la semana para el desarrollo de talleres pedagógicos, mismos

112. SEP. 2011 c.

113. Secretaría de Gobernación. 2011. Op. cit.



que cada CAM, determinará en función de las particularidades y necesidades de la población que atiende, tomando en consideración las propuestas establecidas en el apartado 7.4 *El Programa Escuelas de Tiempo Completo para el fortalecimiento de los procesos del CAM*.

7.3.4. Organización en CAM-Secundaria

La cuarta etapa del *Trayecto Formativo de la Educación Básica* corresponde al nivel de Secundaria, incorporada a la oferta educativa del CAM a partir del ciclo escolar 2009-2010, con el propósito de dar cumplimiento a lo estipulado en la Política Educativa Nacional e Internacional, para asegurar un sistema inclusivo en todos los niveles. La educación secundaria en los CAM, representa una alternativa para diversificar y ampliar la oferta educativa para el alumnado, permitiendo ejercer su derecho educativo a cursar una educación básica de calidad con equidad, al tiempo que fortalece su formación integral y enriquece su actuación en los diferentes ámbitos de su vida (personal, familiar, escolar y social).

La incorporación del nivel Secundaria a los CAM, se ha realizado de manera paulatina con la formación en el ciclo escolar 2009-2010 de grupos únicamente de 1er. Grado. En el ciclo escolar 2010-2011, se abrieron grupos de 2° y, en el actual ciclo 2011-2012, ya se incluyeron los tres grados de secundaria. Este proceso se ha articulado con acciones de capacitación para los docentes implicados.

La organización de grupos en CAM-Secundaria se circunscribe a lo establecido en los *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos*. Para la conformación de los grupos son considerados dos criterios: la edad, que va de los 12 a los 18 años y los resultados de la evaluación inicial realizada por el personal docente y de apoyo del CAM, ya sea al inicio del ciclo escolar

o al ingreso del alumno. Serán conformados grupos de 8 a 15 alumnos y alumnas, dependiendo de las particularidades de cada CAM con respecto a sus instalaciones y al personal asignado para la atención en este nivel educativo.

La evaluación inicial del alumnado cumple dos funciones sustantivas: por un lado, aporta información respecto a las competencias curriculares, necesaria para la toma de decisiones en torno a la conformación de los grupos y, por otro lado, es un referente importante para definir el proceso de orientación para alumnos y alumnas que solicitan inscripción o los ya inscritos en el CAM.

De conformidad con la carga horaria estipulada en el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, el CAM-Secundaria es de tiempo completo, con una jornada de 8:00 a 16:00 horas. De las 40 horas semanales, se destinan un promedio de dos horas y media a las actividades iniciales.

Para el receso se destinan asimismo dos horas y media a la semana y para la alimentación se asignan cinco horas, en las cuales se promueve un trabajo formativo en aspectos de la convivencia, pero fundamentalmente, una formación en torno a la nutrición, los hábitos y la autonomía.

Las 30 horas restantes, implican el trabajo exclusivo en los Campos de Formación para la Educación Básica (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, Desarrollo Personal y para la Convivencia), donde se abordan los contenidos curriculares del trayecto formativo de manera estructurada y secuenciada, con apoyo de la planeación didáctica y a partir de los enfoques de los campos de formación¹¹⁴.

En la siguiente tabla se establece una distribución de tiempos de trabajo en CAM-Secundaria que incluye

114. DEE. 2010 c.



los talleres pedagógicos, en función de los Campos de Formación y considerando la implantación de estrategias específicas para población con discapacidad auditiva o discapacidad visual. Para

ello se agregan la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana (en el caso de la población con discapacidad auditiva) y del sistema Braille (en el caso de la población con discapacidad visual).

Distribución de tiempos de trabajo en secundaria					
HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00 a 8:30	Actividades iniciales				
8:30 a 10:30	Lenguaje y comunicación (Español)	Pensamiento matemático (Matemáticas)	Lenguaje y comunicación (Español)	Pensamiento matemático (Matemáticas)	Lenguaje y comunicación (Español)
10:30 a 11:00	Recreo				
11:00 a 13:00	Exploración y comprensión del mundo natural y social (Ciencias I, II o III)	Exploración y comprensión del mundo natural y social (Geografía de México y del Mundo para 1er. Grado o Historia I e Historia II para 2° y 3°)	Exploración y comprensión del mundo natural y social (Ciencias I, II o III)	Desarrollo personal y para la convivencia (Orientación y Tutoría)	Exploración y comprensión del mundo natural y social (Ciencias I, II o III y Geografía de México y del Mundo para 1er. Grado o Historia I y II para 2° y 3°)
13:00 a 14:00	Comida				
14:00 a 16:00	Taller pedagógico elegido de acuerdo a las necesidades (Tecnología I, II y III)	Lenguaje y comunicación (lengua extranjera I, II y III o Lengua de Señas Mexicana o sistema Braille)	Desarrollo personal y para la convivencia (Educación Física)	Exploración y comprensión del mundo natural y social (Asignatura Estatal solo en 1er. Grado o Formación Cívica y Ética I y II para 2° y 3°)	Desarrollo personal y para la convivencia (Artes I, II y III)

El trabajo técnico-pedagógico de este nivel se guía por la filosofía de los enfoques de las asignaturas plasmados en los *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria*¹¹⁵. Sin embargo, la particularidad del CAM-Secundaria estriba en el trabajo pedagógico por **campos de formación**,

el cual proyecta una propuesta formativa basada en un enfoque globalizador que difiere del trabajo por asignaturas que se desarrolla en las secundarias regulares.

115. SEP. 2011 d.



Esta forma de trabajo se sitúa en la prioridad del desarrollo de competencias para la vida y sigue los planteamientos del *Acuerdo N° 592 para la Articulación de la Educación Básica*, en el marco de la RIEB.

Esta alternativa facilita la ampliación de las oportunidades de aprendizaje para el alumnado, sin perder de vista los planteamientos del Currículo 2011. Considerando que en cada **campo de formación** se establecen relaciones entre las asignaturas afines y sus contenidos, resulta factible el trabajo de metodologías globalizadoras y transversales que ameritan dedicar cuando menos dos horas continuas a cada campo. En la planeación didáctica se enfatiza la adquisición y desarrollo de las competencias específicas de cada uno de ellos y teniendo siempre como finalidad, el logro de las competencias propias del perfil de egreso.

La evaluación y seguimiento del aprendizaje y del aprovechamiento escolar será responsabilidad del tutor de cada **campo de formación**, quien deberá establecer un vínculo estrecho de comunicación y participación con las familias,

aportando estrategias de apoyo en el hogar para favorecer la independencia e inclusión social y laboral del alumno o la alumna.

En lo que respecta al desarrollo de talleres pedagógicos, tomando en consideración las propuestas establecidas en el apartado 7.4 El Programa Escuelas de Tiempo Completo para el fortalecimiento de los procesos del CAM y estableciendo una estrecha relación con la asignatura de Tecnología I, II y III, se asignarán 10 horas a la semana para su realización y serán determinados priorizando las particularidades y necesidades de la población que atiende cada CAM.

Para la atención de los grupos, la optimización de los recursos humanos del CAM representa un aspecto sustantivo, toda vez que el personal del equipo de apoyo (psicólogos y maestros especialistas en aprendizaje, audición y lenguaje; discapacidad intelectual o pedagogos) será responsable del desarrollo curricular en el **campo de formación** para el que cuente con mayores competencias docentes (considerando su formación profesional), por ello, se sugiere distribuirlos de acuerdo al planteamiento de la siguiente tabla:

CAMPOS DE FORMACIÓN	Docente Especialista Responsable del Campo de Formación
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Maestro/Maestra especialista en audición y lenguaje o pedagogo.
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> Maestro/Maestra especialista en aprendizaje, discapacidad intelectual o pedagogo.
Exploración y comprensión del mundo natural y social	<ul style="list-style-type: none"> Maestro/Maestra especialista como responsable del campo de formación y que articule el trabajo en las asignaturas de Ciencias I, II y III, Geografía de México y del Mundo, Asignatura Estatal e Historia I y II. Maestro/Maestra de 10 horas o Maestro/Maestra de cómputo, para el trabajo en la asignatura de Tecnología.
Desarrollo personal y para la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> Psicólogo/Psicóloga responsable del campo de formación y del trabajo en la asignatura de Tutoría. Maestro/Maestra Especialista para la asignatura de Formación Cívica y Ética I y II. Maestro/Maestra de Educación Física.



Con el fin de garantizar el vínculo con la comunidad educativa, se asignará un **tutor** de cada grupo quien se hará cargo de los procesos de **control escolar**, lo cual no limita la comunicación que pudieran establecer los docentes responsables de cada **campo de formación** tanto con los padres de familia como con la comunidad en función de las necesidades.

El tutor tendrá como función principal: mediar entre alumnos, alumnas, docentes titulares de los campos de formación, padres de familia y autoridades, con la finalidad de tener una visión amplia del proceso escolar del alumnado, a través de:

- Establecer la vinculación y comunicación con los titulares de los campos de formación para integrar el proceso pedagógico del alumnado.
- Llevar un seguimiento individual de los alumnos y las alumnas para tomar decisiones pedagógicas respecto de sus avances.
- Reconocer las interacciones entre el alumnado.
- Recopilar las evaluaciones de los alumnos y las alumnas.
- Establecer comunicación directa con los padres de familia.
- Llevar a cabo al menos cinco reuniones obligatorias durante el ciclo escolar con las familias o tutores, para informar sobre el avance en el aprendizaje de sus hijos.
- Asentar las calificaciones en la boleta correspondiente.

7.4. El Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) para el fortalecimiento de los procesos de trabajo del CAM

El sistema educativo mexicano implantó en 2007 el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), cuyo propósito fundamental consiste

en “crear ambientes educativos propios para ampliar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los alumnos y alumnas conforme a los propósitos de la educación pública básica y desde la posibilidad que ofrece la incorporación de líneas de trabajo en la ampliación de la jornada escolar”¹¹⁶.

El PETC no sólo representa un incremento del horario escolar; significa la oportunidad para potenciar los recursos de la escuela –articulados a los provistos por el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC)¹¹⁷- para ofrecer a los alumnos y las alumnas experiencias valiosas y significativas, para atender aspectos no provistos por el contexto y favorecer su acceso al conocimiento en igualdad de oportunidades. Para ello, la ampliación de la jornada va acompañada de medidas que faciliten su aprovechamiento efectivo a través de métodos de enseñanza flexibles y diversificados con fundamento en:

- Líneas de trabajo orientadas a profundizar el desarrollo del currículo.
- Participación democrática de los padres de familia en la vida escolar.
- Trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad escolar –particularmente entre los docentes– para favorecer los procesos pedagógicos y la gestión escolar.

LÍNEAS DE TRABAJO DEL PETC ¹¹⁸	
Fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares	Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
Aprendizaje de lenguas adicionales	Arte y cultura
Vida saludable	Recreación y desarrollo físico

116. SEP-AFSEDF. 2009 a. p. 33.
117. SEP-Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad.
118. SEP-AFSEDF. Op. cit., p. 56.



La tarea educativa desde la perspectiva del PETC, está regida por cinco rasgos¹¹⁹, los cuales caracterizarán el trabajo formativo y matizarán el desarrollo de la actividad. Estos aspectos deberán modelar y reforzar la organización, el trabajo y las actividades a realizar en las escuelas de tiempo completo durante toda la jornada escolar. Estos son:

- Diversificación de las situaciones de aprendizaje.
- Atención prioritaria a la mejora del rendimiento escolar.
- Ambiente adecuado para el aprendizaje.
- Atención integral al desarrollo personal.
- Participación de las familias y de la comunidad.

Los planteamientos del PETC se encuentran totalmente alineados con el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE) pues igualmente se fundamenta en los principios de la educación inclusiva, en la Articulación de la Educación Básica, en el marco de la RIEB y en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

En el ámbito de la gestión institucional, el PETC implica para la DEE la oportunidad para fortalecer la oferta educativa de los Centros de Atención Múltiple -Primaria y Secundaria- ya que les permite diseñar una amplia gama de situaciones y experiencias educativas, como respuesta a las características y necesidades de la población atendida en este servicio. Asimismo, abre espacios donde se permiten ampliar las oportunidades de aprendizaje de

los alumnos y las alumnas con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo.

Para el CAM-Primaria o CAM-Secundaria, el trabajo cotidiano en torno a la propuesta del PETC toma sentido y cobra relevancia para fortalecer las condiciones de aprendizaje del alumnado, así como enriquecer el diseño de actividades didácticas y proyectar la mejora y cambio de la gestión escolar y pedagógica.

Al mismo tiempo, la implantación de los talleres en el marco del PETC constituyen un espacio para el análisis y la reflexión de manera sistémica por parte de los profesionales del CAM, sobre su quehacer, el cómo lo hacen y qué logran cotidianamente en cada uno de los ámbitos donde participan, identificando los problemas a enfrentar y las alternativas para solucionarlos, con la clara intención de incidir significativamente en el logro educativo de su alumnado.

Al establecer una vinculación entre el PETC y el PEC, los Centros de Atención Múltiple verán fortalecida su organización y funcionamiento, al ampliar las oportunidades para el logro del perfil de egreso, contribuyendo el desarrollo del proyecto de vida de cada alumno y alumna con discapacidad, con discapacidad múltiple o con trastornos graves del desarrollo.

Con estos planteamientos, la siguiente tabla comunica los propósitos de las líneas de trabajo del PETC y una gama de talleres a desarrollar en cada CAM, en función al logro de los objetivos de su planeación estratégica, y particularmente para mejorar los resultados del aprendizaje de todo el alumnado.

119. *Ibíd.*, p. 42.



PROGRAMA ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO		
Una fortaleza para el trabajo en el Centro de Atención Múltiple		
LÍNEAS DE TRABAJO	PROPÓSITO	TALLER
Fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares	Atender particularmente a los alumnos y las alumnas en situación de riesgo escolar, al fortalecer sus capacidades y mejorar su desempeño escolar.	<ul style="list-style-type: none">• Lógica Matemática• Juguemos con la Ciencia• Rincones Educativos.
Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	Que alumnos, alumnas y maestros interactúen con los contenidos pedagógicos por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, para estimular nuevas formas de enseñar y aprender para lograr aprendizajes significativos.	<ul style="list-style-type: none">• Aula de Medios
Aprendizaje de lenguas adicionales	Propiciar la participación e integración de la diversidad de sujetos, a través del lenguaje y la comunicación como un recurso con el cual se satisfagan las necesidades básicas del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">• Lengua de Señas Mexicana• Sistema Braille• Tablero de Comunicación• Taller de Expresión y Comunicación Oral
Arte y cultura	Desarrollar, a partir de los intereses, gustos, preferencias y habilidades de los alumnos, su sensibilidad, creatividad, autonomía y conocimiento de su cultura.	<ul style="list-style-type: none">• Música• Danza• Teatro• Pintura• Expresión Artística• Expresión Plástica y Artística.
Vida saludable	Promover el cuidado de la salud, mediante la adquisición de buenos hábitos alimenticios y de higiene en los niños, los docentes y las familias.	<ul style="list-style-type: none">• Taller de cuidado y prevención de enfermedades• Medio Ambiente• Selección de Alimentos
Recreación y desarrollo físico	Desarrollar en los niños sus potencialidades a través de juegos y actividades recreativas y deportivas.	<ul style="list-style-type: none">• Taller de Psicomotricidad• Deporte Adaptado



7.5. Trayecto formativo: oportunidad de aprendizaje para los sujetos de atención del Centro de Atención Múltiple

El Acuerdo Secretarial No. 592 establece el mapa curricular a partir del cual, la Articulación de la Educación Básica, en el marco de la RIEB, proyecta un **trayecto formativo** de doce años para el alumnado, donde se impulsa la renovación de las formas de trabajo y organización en la escuela y el aula, para garantizar una atención oportuna desde sus primeros años de escolarización y hasta la adolescencia. Este trayecto formativo es posible a partir de la articulación y consecución

lógica entre los propósitos de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.

La congruencia que caracteriza al trayecto formativo de la educación básica, representa para las alumnas y los alumnos, una garantía de respeto a su proceso de desarrollo y a la apreciación de sus logros de aprendizajes en cada grado, periodo y nivel educativo. Para los profesionales del CAM, representa la oportunidad de desarrollar su planeación estratégica contando con periodos más amplios, para intervenir sistemáticamente en los diferentes contextos educativos.

Etapas del trayecto formativo en CAM



El objetivo último del trayecto formativo, es que los alumnos y las alumnas se aproximen al logro de los estándares curriculares; por ello, resulta indispensable una articulación de los niveles educativos, para avanzar de manera progresiva hacia el perfil de egreso. Esta articulación requiere momentos de evaluación para los cuales, se han establecido cuatro cortes o periodos escolares¹²⁰; al final de los mismos, es necesario observar y evaluar el nivel de desarrollo de las competencias en relación con los estándares y los aprendizajes esperados.

El proceso de atención del CAM, considera los periodos de evaluación definidos en el *Acuerdo N° 592 para la Articulación de la Educación Básica*, como referentes para determinar las etapas de su trayecto formativo e integra los dos niveles no contenidos en la educación básica, es decir, *educación inicial y formación para la vida y el trabajo*.

120. Los cuatro periodos escolares pueden ser revisados en el apartado 5.2. de este documento: *La Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB*.



La determinación de estas etapas, ofrece al CAM una mayor flexibilidad para el desarrollo y organización de las competencias y los aprendizajes a lograr, así como la posibilidad de generar, gradual y progresivamente, los diferentes niveles de complejidad del currículo.

Por lo tanto y debido a su trayecto formativo, el CAM se convierte en un centro educativo **multinivel**, en el cual se ofrece atención en educación inicial, básica (preescolar, primaria y secundaria) y de formación para la vida y el trabajo, con cinco etapas para su organización, tal como se muestra en el siguiente esquema.



La particularidad de los sujetos de atención del CAM, exige no descuidar el reconocimiento de la diversidad en su trayecto formativo y, con ello, el derecho a la igualdad de oportunidades para acceder a los diferentes niveles educativos. En consecuencia, se pone de relieve la importancia de la puesta en práctica de diversas estrategias y recursos, para brindar a la población escolar con discapacidad, una educación de calidad con equidad en donde se desarrolle sin limitaciones el potencial de cada uno.

El **trayecto formativo**, pone énfasis en el reconocimiento de la diversidad y en el cumplimiento del derecho a la igualdad de oportunidades para que todos los alumnos y las alumnas con discapacidad o discapacidad múltiple, tengan las mismas posibilidades para acceder a los diferentes niveles educativos y continuar su formación en niveles cada vez más avanzados.

En lo referente a la quinta etapa, la oferta educativa y las particularidades de la **formación para la vida y el trabajo**, amerita de una descripción diferenciada por situarse en propósitos que trascienden a la educación básica, misma que puede ser conocida y revisada a profundidad en el documento *CAM Laboral. Atención educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad*¹²¹.

En virtud de los alcances del trayecto formativo del CAM, sus profesionales deben adentrarse en el conocimiento de sus elementos organizativos (Plan y Programas de Estudio 2011), para comprender la filosofía y los enfoques en los cuales se fundamentan y al mismo tiempo, diseñar estrategias diversificadas para que, por medio de ellas, se reconozcan las diferentes realidades sociales, culturales e individuales de los alumnos y las alumnas.

Las estrategias diversificadas representan decisiones pedagógicas para la sólida disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las alumnas y los alumnos, las cuales parten del nivel de conocimiento que el docente tiene de las necesidades educativas del alumnado y se orientan al desarrollo de sus competencias. Así mismo, la Dirección de Educación Especial ha impulsado de manera sostenida la aplicación de estrategias específicas para la atención de necesidades asociadas a discapacidades, tales como la Lengua de Señas Mexicana y el Sistema Braille.

Al mismo tiempo, impulsa el uso y la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) como herramientas esenciales para fortalecer el aprendizaje de su alumnado en torno a los campos de formación de la Educación Básica.

121. DEE. 2010 b. Op. cit.



Aunado a lo anterior, el trayecto formativo requiere de profesionales para la movilización de los saberes en los alumnos y las alumnas, a partir de construir un amplio conocimiento de ellos y de su contexto, además de diseñar situaciones de aprendizaje y formas de evaluación con fundamento en el Plan y los Programas de Estudio 2011 con apoyo de los materiales educativos, para planear sus actividades didácticas en concordancia con los enfoques de cada asignatura y, realizar una reflexión autocrítica y propositiva sobre su práctica docente. Junto con lo anterior, deberán promover y generar ambientes de aprendizaje incluyentes, democráticos y lúdicos, donde se ponga de manifiesto el respeto, la colaboración y la participación de todos.

La implantación de este tipo de preceptos, obliga a comprender el principio de la flexibilidad curricular como una estrategia que caracteriza al desarrollo del currículo. Dicha flexibilidad implica analizarlo en su diseño, reconocer las particularidades de los contextos sociales y culturales, así como identificar las relaciones entre los alumnos y las alumnas con los contenidos curriculares y los docentes, para lograr entonces establecer procesos pedagógicos acordes con las características del alumnado, pero teniendo presente el logro de los propósitos educativos nacionales y, por lo tanto, el perfil de egreso.

Finalmente, la concreción del **trayecto formativo** en los Centros de Atención Múltiple, en el marco del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE), orienta la mejora estructural y organizativa, la transformación del trabajo pedagógico e impulsa la construcción de un colectivo de profesionales en constante intercambio de conocimientos y saberes, análisis

y reflexiones, opiniones y sugerencias en torno a la gestión escolar y pedagógica.

7.6. Procesos educativos en el CAM

El *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE), considera como elemento importante de mejora dentro de la estructura de organización del CAM, la transformación del trabajo pedagógico, lo cual implica dejar atrás las acciones aisladas y en solitario, para impulsar e innovar desde una dimensión colectiva (directivos, asesores, equipo de apoyo técnico) de tal forma que cada docente cuente siempre con la mirada, escucha e intercambio de opiniones en torno al acontecer cotidiano, donde pueda fortalecer y orientar el quehacer pedagógico hacia la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de alumnas y alumnos.

El MASEE plantea en el Centro de Atención Múltiple formas diferentes en torno a las interacciones profesionales-laborales, pedagógicas, administrativas y políticas, de la gestión escolar y pedagógica lo cual implica crear condiciones para el mejoramiento continuo de los procesos cotidianos del servicio.

Este hacer y ser que impulsa el MASEE en el CAM, se centran en la fortaleza y fluidez de los canales de comunicación, la participación democrática de los involucrados en la formación de los alumnos y las alumnas, la toma de decisiones colectivas centradas en el bien común y teniendo como centralidad, el aprendizaje y el trabajo en equipo como cultura del servicio, para resolver problemáticas educativas bajo los principios de la calidad, la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación.



7.6.1. Planeación: Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Programa Anual de Trabajo (PAT)

El *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* enfatiza para el Centro de Atención Múltiple, la necesidad de impulsar una gestión con prácticas innovadoras, para tener un impacto positivo en el aprendizaje y en el logro académico de los alumnos y las alumnas, así como en la calidad educativa.

El MASEE reconoce como algo imprescindible, que los profesionales del CAM reorienten su práctica para llevar a cabo la gestión en el servicio y en el aula, con el fin de colocar en el centro de las decisiones el mejoramiento permanente del logro educativo.

El *Plan Estratégico de Transformación Escolar* (PETE) y el *Programa Anual de Trabajo* (PAT) cobran especial relevancia porque contribuyen a definir, a mediano y corto plazos, el rumbo del CAM, para lograr sus objetivos con base en su contexto. Eso implica un fuerte compromiso del colectivo para generar prácticas y formas de relacionarse novedosas, encaminadas a definir acuerdos útiles, para concentrarse en las acciones que aseguren el mejoramiento permanente de sus ambientes escolares, de la seguridad colectiva y del aprendizaje permanente¹²².

El PETE/PAT es una herramienta esencial del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (MGEE) porque en su elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación, integra todos los elementos del modelo, de tal manera que el liderazgo compartido, el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad en la participación social, se concretan en las diferentes acciones emprendidas por el CAM, para mejorar su gestión escolar.

El MASEE también reconoce en la gestión escolar, un medio fundamental del CAM para orientar

el rumbo, identificar prioridades y asegurar el logro de propósitos, objetivos y metas; y en ello estriba lo estratégico, en no perder de vista lo que debe hacerse para lograr los alcances y aprendizajes requeridos para la comunidad escolar, en los tiempos establecidos y en los mejores ambientes posibles.

En un ejercicio para el reconocimiento de su situación actual, resulta fundamental que el CAM revise los Estándares de Gestión para la Educación Básica¹²³, toda vez que son referentes que el colectivo deberá atender en la escuela y en el aula para asegurar los aprendizajes de todos los alumnos y las alumnas pues permiten el logro de los propósitos educativos de los diferentes grados y niveles de la educación básica.

Los estándares de gestión son punto de partida, pero también de llegada porque a partir del reconocimiento de la situación escolar actual, es posible prever lo que cada colectivo se compromete a lograr en el mediano y largo plazos para alcanzarlo y ofrecer así, servicios de calidad a sus beneficiarios.

El punto de partida para la elaboración del PETE/PAT lo constituye la autoevaluación. La información que aporta, se organiza en las cuatro dimensiones de la gestión escolar: **pedagógica curricular, de participación social, administrativa y organizativa**, para realizar un cálculo estratégico de la situación donde es posible identificar qué tan lejos o cerca se encuentra cada colectivo de alcanzar los estándares de gestión, los cuales aportarán los insumos para la construcción de la visión de futuro.

La revisión de la **dimensión pedagógica curricular** es central, porque dará cuenta de las necesidades a fortalecer en los procesos pedagógicos

122. SEP. 2010 b. Op. cit.

123. SEP. 2010 c.



(relacionados con el aprendizaje y las formas de enseñanza), para asegurar una formación en los alumnos y las alumnas que movilice sus conocimientos, habilidades y actitudes; es decir, para desarrollar las competencias esperadas, basadas en los valores humanos necesarios para vivir en sociedad, para respetar las leyes, conformar ciudadanías responsables y para un estilo de convivencia donde se permita crecer en ambientes de paz.

Es importante reconocer que las formas de organización y administración de la escuela, así como el involucramiento de las familias y demás miembros de la comunidad en los asuntos educativos, deberán girar en torno a esta dimensión, siempre y cuando, se asuma como criterio esencial en la toma de decisiones, el aseguramiento del aprendizaje del alumnado y su logro educativo para estar en condiciones de cumplir con la razón de ser (misión) de la escuela pública de educación básica.

La **dimensión de participación social** en el marco de una nueva gestión, asume que el CAM necesita compartir la responsabilidad formativa de los estudiantes con las familias, tutores y comunidad en general, para lo cual resulta indispensable un amplio apoyo y colaboración, así como un mayor involucramiento del padre y la madre (o los miembros de la familia responsables) en el aprendizaje de sus hijos, además de la comunidad, mediante una participación social responsable y colaborativa. En este sentido, es necesario identificar las acciones posibles, una vez conocida la situación académica de sus hijos al inicio del ciclo escolar y la meta deseada al término del mismo, siempre enfocados a llevar a cabo apoyos efectivos para los procesos de enseñanza de los profesores y de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

En esta dimensión, podemos encontrar las relaciones establecidas con instituciones y

organizaciones públicas, privadas y sociales, entre las que se encuentran los Consejos Escolares de Participación Social, las asociaciones de padres de familia, los vecinos y comités de la comunidad, barrio o colonia, así como las empresas y grupos civiles interesados en asuntos educativos.

La **dimensión organizativa** implica renovar las prácticas y relaciones entre los profesionales del CAM, con el fin de llegar a acuerdos en favor del aprendizaje y del logro educativo. Un asunto fundamental es la creación de ambientes armónicos y en ello tiene gran relevancia la organización para generar condiciones que favorezcan las buenas relaciones entre todos, independientemente de sus niveles jerárquicos y responsabilidades.

Por otro lado, la **dimensión administrativa** considera que el CAM, como institución, debe responder a una serie de requerimientos técnico-administrativos los cuales, de no ser atendidos con oportunidad, pueden convertirse en factores negativos para los procesos de enseñanza y aprendizaje y para los resultados educativos. La autoevaluación en torno a esta dimensión permitirá reconocer el tipo de actividades que, desde la administración escolar, favorecen o perjudican los procesos de enseñanza y aprendizaje. El propósito es poder modificar y mejorar los rendimientos educativos del alumnado y las prácticas de docentes y directivos, así como del personal de apoyo y asistencia.

Bajo estos planteamientos el PETE/PAT se constituye como herramienta de la gestión escolar para diseñar las acciones que permitan al colectivo de profesionales cumplir con su misión y alcanzar la visión del servicio al que se aspira.

Para la construcción del PETE/PAT es importante tener en cuenta los principios del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*

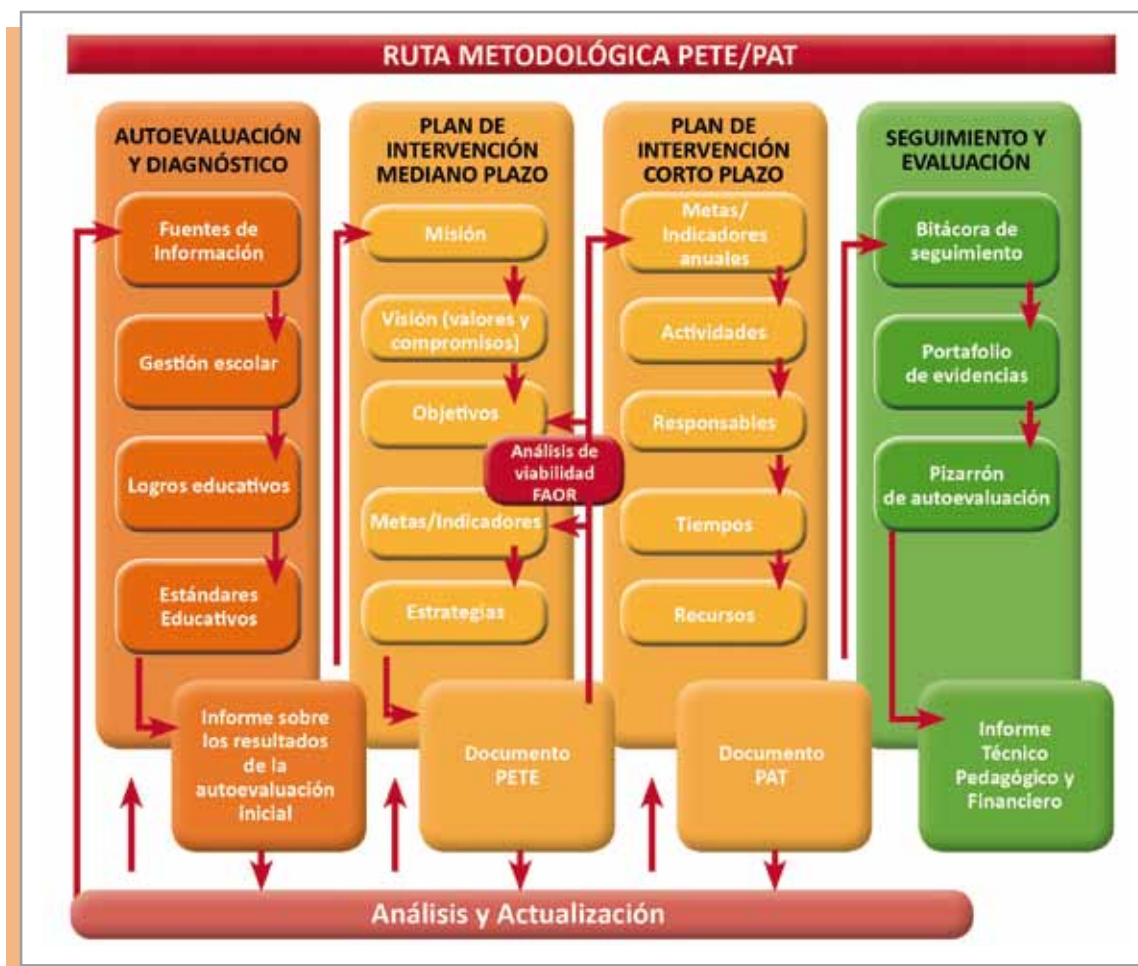


(MGEE), como esquema integral en el cual sus diferentes elementos se interrelacionan e interactúan con base en un principio sistémico para impactar en la gestión escolar. En consecuencia, sus elementos han de ponerse en práctica como ejes transversales en las diferentes acciones emprendidas por el colectivo escolar al momento de elaborar, ejecutar, dar seguimiento y evaluar su *Plan Estratégico de Transformación Escolar* y su *Programa Anual de Trabajo*. Por tal motivo, el proceso de planeación, su ejecución y seguimiento conllevan la aplicación sistemática del liderazgo, del trabajo colaborativo, de la participación social activa y de la evaluación

formativa, en el marco del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.

El *Plan Estratégico de Transformación Escolar* (PETE) debe convertirse en un instrumento vivo en la práctica cotidiana y dejar de ser solamente un requisito administrativo. Para ello es preciso atender las recomendaciones incluidas más adelante, las cuales son observables en las cuatro fases de la ruta metodológica (Autoevaluación/ Diagnóstico, Elaboración del PETE-Mediano plazo, Elaboración del PAT-Corto plazo, Seguimiento y evaluación al PETE/PAT) apreciables en el siguiente esquema.

Cuatro fases de la ruta metodológica para la construcción del *Plan Estratégico de Transformación Escolar* y el *Programa Anual de Trabajo*¹²⁴



124. SEP. 2010 b. pp. 38-45.



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PETE/PAT	
Fase de la Ruta Metodológica: AUTOEVALUACIÓN / DIAGNÓSTICO	
→	Realizar este proceso del centro escolar, en trabajo colegiado:
a)	Recabar información sobre aspectos a mejorar, en función de las cuatro dimensiones de la gestión escolar y con base en la opinión de los diferentes actores escolares. Considerar algunos instrumentos: encuestas, entrevistas, cuestionarios. Reservar la información para su análisis.
b)	Tomar en cuenta las condiciones y características de los otros espacios donde los alumnos socializan, fuera del escolar.
c)	Considerar la información que aportan las evaluaciones del alumnado.
d)	Revisar los contenidos de los programas y de los proyectos de su servicio, identificar las aportaciones de cada uno en función de las necesidades identificadas e incluirlas en la planeación escolar. Nota: No elaborar planeaciones paralelas; los contenidos se deben articular a la planeación única, en beneficio de los procesos de enseñanza, aprendizaje y mejora del logro académico.
e)	Considerar los apoyos de otras instituciones y organizaciones (que colaboran o las que podrían hacerlo) para mejorar las condiciones del centro escolar.
f)	Sistematizar la información recabada, en función de las cuatro dimensiones de la gestión escolar.
g)	Analizar colectivamente los resultados obtenidos y tomar decisiones sobre formas para mejorar los resultados en el aprendizaje del alumnado.
h)	Realizar el informe de la autoevaluación-diagnóstico dando prioridad, por cada dimensión de la gestión escolar, a los aspectos a trabajar de manera inmediata para mejorar las condiciones del aprendizaje en el centro escolar (esa información será útil para construir la misión y la visión de la escuela).
i)	Comparar los resultados obtenidos en la sistematización de la información con los estándares de gestión para la educación básica.



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PETE/PAT	
Fase de la Ruta Metodológica: PLAN DE INTERVENCIÓN MEDIANO PLAZO	
→	Construir LA MISIÓN Y LA VISIÓN que guiará al centro escolar:
a)	Definir el deber ser de su centro escolar a partir de los principios filosóficos y normativos, tanto federales como estatales en materia educativa y considerar los resultados registrados en el informe final de la autoevaluación de la gestión estratégica escolar.
b)	Formular la visión que compartirán como colectivo para lograr mejores resultados.
c)	Definir los valores para el actuar del colectivo escolar, al identificar los ya compartidos y los que se deben impulsar como bien común para concretar la misión y visión de futuro de su servicio.
d)	Establecer cuáles serán los compromisos del director, los docentes, los alumnos, el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) y la Asociación de Padres de Familia (APF), para contar con un servicio diferente, con mejores resultados.
→	Determinar LOS OBJETIVOS, METAS E INDICADORES de la planeación escolar estratégica (PETE, como plan de intervención de mediano plazo):
a)	Elaborar los objetivos a mediano plazo (5 años) con base en los resultados obtenidos por cada dimensión de gestión escolar, así como la misión y visión construidas.
b)	Considerar al menos un objetivo por cada dimensión de la gestión escolar.
c)	Definir las metas con un carácter cuantificable a partir de cada objetivo para asegurar su logro.
d)	Construir los indicadores de cada meta para evaluar los avances hacia el logro de los objetivos trazados.
e)	Asegurar la pertinencia de los objetivos y las metas con las siguientes preguntas: ¿con las metas propuestas será posible lograr los objetivos diseñados?, ¿podemos contar con los recursos para alcanzarlos?, ¿atienden las prioridades del servicio?, ¿es viable su cumplimiento? (análisis de factibilidad).



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PETE/PAT	
Fase de la Ruta Metodológica: PLAN DE INTERVENCIÓN MEDIANO PLAZO	
➔	Diseñar las ESTRATEGIAS pertinentes:
a)	Tomar en cuenta que las estrategias son los caminos para asegurar el logro de los objetivos planeados.
b)	Definir los cómo s; es decir, los caminos por los cuales, han de transitar para lograr los objetivos planeados.
c)	Analizar la factibilidad de las estrategias definidas: tiempo, recursos, intervención de otras instancias, cumplimiento de normas o disposiciones oficiales.
d)	Considerar los apoyos de otros programas y proyectos educativos, así como los beneficios que brindan otras instituciones y organizaciones.

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PETE/PAT	
Fase de la Ruta Metodológica: PLAN DE INTERVENCIÓN CORTO PLAZO	
➔	Elaborar el PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO (PAT):
a)	Establecer acciones específicas a corto plazo (ciclo escolar) en función de los objetivos, metas y estrategias planteadas.
b)	Articular los apoyos que brindan las instituciones, organizaciones, programas y proyectos, en función de las acciones para lograr las metas y objetivos programados.
c)	Considerar la participación corresponsable de los Consejos Escolares de Participación Social / Asociación de Padres de Familia / Equivalentes en las acciones programadas para el cumplimiento de objetivos y metas.
d)	Designar a los responsables, recursos y tiempos necesarios para la realización de cada acción programada, con el fin de asumir los compromisos corresponsablemente: director, docente, comité o miembro del CEPS, miembros de la APF, entre otros.
e)	Corresponsabilizar al Consejo Escolar de Participación Social y a las familias en la ejecución, seguimiento y evaluación del PAT.



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PETE/PAT	
Fase de la Ruta Metodológica: SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	
➔	Establecer las acciones de SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN AL PAT:
a)	Definir indicadores de logro para el cumplimiento de las metas con la intención de llevar un adecuado seguimiento de su avance.
b)	Determinar la periodicidad y los responsables de verificar la ejecución de las acciones, para reconocer su impacto en el mejoramiento escolar.
c)	Diseñar algún instrumento para facilitar el registro de información (listas de cotejo, cuadros de doble entrada, guías de observación).
d)	Considerar el resguardo de oficios, registros, gráficas, fotografías, archivos electrónicos y todo el material que dé fe de las acciones realizadas y de los logros alcanzados en el centro escolar (Portafolio Institucional).
e)	Analizar la información recabada en los tiempos establecidos, para identificar las acciones que no apoyan el logro de las metas y proponer los ajustes requeridos, con el fin de asegurarlo. En este análisis, es prioritario considerar los resultados de aprendizaje de cada bimestre.
f)	Involucrar a los Consejos Escolares de Participación Social / Asociación de Padres de Familia / Equivalentes, en las acciones de seguimiento y evaluación.
g)	Informar a las familias, alumnos y comunidad en general, sobre las acciones planeadas para el ciclo escolar, sus avances y los logros alcanzados (pizarrón de autoevaluación).
h)	Realizar un informe de resultados, donde consideren lo planeado en el PETE/PAT y los logros alcanzados durante el ciclo escolar (informe técnico-pedagógico).
i)	Registrar los nombres, firmas y cargos de quienes participaron en el proceso de elaboración del PETE/PAT.
➔	Actualizar su PETE y elaborar el PAT del siguiente ciclo escolar con base en los resultados obtenidos,
a)	Determinar la necesidad de hacer o no ajustes al PETE con base en los resultados de su informe técnico-pedagógico.
b)	Analizar el nivel de logro de lo planteado en el PAT y tomar las decisiones pertinentes, para programar el siguiente ciclo escolar con base en los resultados de su informe técnico-pedagógico.
c)	Elaborar el PAT para el siguiente ciclo escolar de manera colectiva.



7.6.2. El proceso de enseñanza y de aprendizaje en el CAM.

El proceso de aprendizaje representa la centralidad de todas y cada una de las acciones desplegadas en los Centros de Atención Múltiple, tanto en lo relativo a cuestiones organizativas, como en los aspectos de índole administrativo, de participación social y evidentemente del ámbito pedagógico curricular. Cada decisión que se toma en colectivo, impacta directamente a los aprendizajes del alumnado. Por ello, el análisis que los profesionales del CAM realicen en torno a sus prácticas de enseñanza, les ofrecerá parámetros para mejorar su gestión tanto escolar como pedagógica.

En lo referente a la gestión pedagógica, en el MASEE, la importancia del proceso de enseñanza (bajo los principios de la Educación Inclusiva, de la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB y de los preceptos del MGEE), radica en el diseño de oportunidades formativas para contribuir con equidad, al desarrollo integral de los alumnos y las alumnas toda vez que dicho proceso tiene como base los siguientes principios:

- Se reconoce, respeta y valora la diversidad.
- Se promueve y favorece la colaboración y el apoyo.
- Se genera un clima de aula motivador y respetuoso en el que todos se sienten acogidos y seguros.
- Se asume el aprendizaje de todos (alumnos y alumnas, maestros y maestras, familias) y son igualmente importantes.
- Se promueve la adquisición de competencias para continuar aprendiendo.

Si las oportunidades de aprendizaje cumplen con estas características, su impacto a corto plazo se verá reflejado en la mejora de los resultados de aprendizaje y, a mediano plazo, en el alcance de una vida plena en la cual se promueva en cada alumno y alumna, una convivencia democrática y su participación en el trabajo productivo.

Para brindar en el CAM una educación y enseñanza de calidad, habremos de ofrecer los apoyos necesarios para que cada alumno y alumna logre dos preceptos fundamentales: estar en igualdad de condiciones, para aprovechar al máximo las oportunidades educativas y ejercer su derecho a la educación, además de alcanzar sus máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, para poder concretar su proyecto de vida y funcionar con éxito dentro de la sociedad.

Estas aspiraciones se hacen posibles toda vez que los profesionales del CAM potencializan las oportunidades de aprendizaje y fortalecen el proceso de enseñanza, a través de la implantación de estrategias para garantizar la **accesibilidad universal** mediante la aplicación de diversos planteamientos entre los que destacan: la determinación, promoción y seguimiento de la implantación de **ajustes razonables** necesarios como estrategia de accesibilidad en casos particulares, la aplicación de las estrategias diversificadas para todos en el aula y la implantación de estrategias específicas (“a la medida”) para el alumnado del CAM que las requiera.

La aplicación de las estrategias mencionadas serán la razón de ser y el quehacer de los profesionales del CAM quienes, además de ya contar con la formación inicial teórica necesaria, continuarán con su capacitación permanente para dar respuesta a los requerimientos del alumnado. Al respecto, se expresan a continuación los aspectos a destacar de la anterior terminología (misma



que se ha abordado y se podrá encontrar en otros apartados de este documento), a manera de guía para su mejor comprensión y para establecer conceptos comunes y compartidos por todos los profesionales del CAM.

Con fundamento en el Modelo Social de la Discapacidad, es posible afirmar que cualquier problema de interacción con el entorno está motivado por ser éste inadecuado para las necesidades de las personas y no por el desajuste de sus capacidades al medio, por lo que resulta fundamental identificar aquellas barreras presentes en los contextos (escolar, áulico o socio-familiar), que limitan o restringen el ejercicio de los derechos de las alumnas y los alumnos con discapacidad, barreras que pueden estar asociadas con condiciones ambientales (de infraestructura), de comunicación y de acceso a la información, con el uso de bienes y servicios así como con las actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en torno a la discapacidad. Una vez identificadas, es posible establecer las estrategias pertinentes para minimizarlas o eliminarlas.

Cuando estas barreras limitan la *accesibilidad universal* de los alumnos y las alumnas al entorno físico, a los productos o a los servicios del CAM, la responsabilidad de sus profesionales radica en asegurar la construcción de ambientes inclusivos y accesibles para todos, en los que se garantice la igualdad de oportunidades en educación, información y comunicaciones, movilidad, bienes y servicios, todas ellas, condiciones previstas en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y reglamentadas en la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*.

La *accesibilidad universal* tiene como premisa básica el derecho de las personas a ser usuarios de espacios, productos y servicios dignos, seguros y cómodos, y, que permitan un adecuado

desarrollo personal. En el ámbito educativo, la *accesibilidad universal* proyecta la idea de *una escuela para todos*, en la que se articulan elementos de construcción física y operativos que permiten a cualquier persona –incluyendo a los sujetos con discapacidad– entrar, desplazarse, salir, orientarse, comunicarse y convivir a través del uso seguro, cómodo y digno de los espacios construidos y de los productos y servicios que en él se ofrecen.

La aspiración de alcanzar la *accesibilidad universal* se concreta a través del *diseño para todos*¹²⁵. En otras palabras, el *diseño universal* (o *diseño para todos*) es una estrategia a nivel general para lograr la *accesibilidad universal* y en la que se ponen en juego las normas jurídicas necesarias para tal efecto.

El *diseño universal*, tal como ha sido señalado en el apartado 6.1. correspondiente al Modelo Social de la Discapacidad, implica la creación de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible e independientemente de sus características, con seguridad y sin necesidad de adaptación ni diseño especializado; su objetivo es ofrecer entornos cuyo uso resulte cómodo, seguro y agradable para todo el mundo, incluidas las personas con discapacidad. Son los diseñadores de bienes y servicios los responsables de crear y aplicar estos criterios para que resulten de utilidad para la mayor cantidad de usuarios posible.

Por lo tanto, no es a los profesionales del CAM a quienes les corresponde crear bienes, servicios o productos con un diseño universal, pero si son quienes aseguran que el plantel cumpla con las normas y directrices para la accesibilidad en sus instalaciones y servicios¹²⁶.

125. Bariffi, Francisco, et. al. 2008. p. 35.

126. Para normas mínimas en la construcción de inmuebles accesibles, ver: Balcázar, Andrés. 2006; González, Ilonka. 2009 y, Aragall, Francesc. 2010.



El CAM potencializa los beneficios del diseño universal a través de dos vías: la gestión para la *adaptación del inmueble* (con la asignación de recursos financieros y la vinculación institucional) y, la determinación de *criterios para la adquisición* de materiales didácticos, equipos de cómputo, mobiliario, software educativo y demás bienes con diseño universal.

Algunos ejemplos del diseño universal aplicado a la mejora de los contextos, productos y servicios en el CAM son: la construcción de rampas con pendientes reglamentarias, la colocación de pasamanos a ambos lados de las rampas y escaleras, la adquisición de mobiliario, sillas, mesas, estantes y anaqueles apropiados, la adaptación de puertas, baños y demás espacios considerando las dimensiones adecuadas para el libre desplazamiento de sillas de ruedas o andaderas, la colocación de señalizaciones audibles, en Braille o en formatos de fácil lectura y comprensión, la texturización de pisos o colocación de material antideslizante, así como la adquisición de software educativo que cumpla con los criterios de accesibilidad en su diseño, entre otros.

Al construir de origen o modificar el inmueble para adecuarlo a las necesidades de la población, y facilitar el acceso a la comunicación y la información, el CAM cumple con una obligación institucional al tiempo que transforma sus políticas, prácticas y cultura para favorecer el aprendizaje y la participación del alumnado en todas las actividades y en todos los ámbitos de su vida (educación, familia, interacción social, cultura, recreación, etc.).

En casos particulares, cuando la accesibilidad no es posible desde la previsión del diseño para todos, los profesionales del CAM orientan la gestión escolar y pedagógica a la determinación, promoción y seguimiento de la implantación de **ajustes razonables** necesarios como estrategia de accesibilidad.

Como fue señalado en el apartado correspondiente al Modelo Social de la Discapacidad, los *ajustes razonables* son aquellas medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las *necesidades particulares* de ciertas personas, por lo tanto, los **ajustes razonables** serán siempre necesarios ya que no siempre es posible diseñar y hacer todos los productos o servicios de forma que puedan ser utilizados por todos¹²⁷.

A pesar de que muchos de los ajustes razonables hacen alusión a aspectos de modificación o adecuación de condiciones físicas del entorno en cuanto a aspectos que implican el “acomodo” de medidas, de tamaños y de dimensiones, dichos ajustes se deben entender de forma más abarcativa para incluir cuestiones relativas a materiales escolares, metodologías, conductas sociales, aspectos visuales y auditivos en el entorno, entre otras.

Algunos ejemplos de *ajustes razonables* que ameriten ser determinados o promovidos en el CAM e impliquen seguimiento de su cumplimiento, podrían ser:

- la sensibilización de la comunidad educativa para eliminar actitudes de rechazo, discriminación o exclusión hacia un alumno o alumna en particular,
- la elaboración de material didáctico o tableros de comunicación acordes a las necesidades del alumno o alumna,
- facilitar el acceso al inmueble de un perro guía,
- adaptación de un tipo especial de iluminación así como el cuidado de la acústica en el aula,

127. Para un análisis más detallado de los ajustes razonables, ver el apartado 8.3.2.4. de este documento.



- la distribución espacial del mobiliario para facilitar la movilidad,
- la adaptación o adquisición de mobiliario escolar con características específicas de acuerdo con necesidades particulares,
- la colocación de instrucciones accesibles con ilustraciones para mostrar el uso de un material o equipo específico,
- el uso de lupas o adaptadores de agarre para utensilios, uso de pasapáginas con ángulo ajustable, con ventosa, telescópico, electrónico o varilla de boca,
- la adaptación de teclados, pantalla táctil, tabletas digitalizadoras o mouse de bola grande a la vista, (éstos últimos pueden utilizarse con el movimiento de un solo dedo y con un soporte adecuado, se pueden utilizar con la barbilla) para facilitar el uso de equipos de cómputo,
- la adquisición o adaptación de sillas con apoya cabezas, separador de piernas o reposapiés¹²⁸.

Estos y muchos otros ajustes razonables son factibles de realizar para que sean cubiertas las necesidades básicas de aprendizaje de cada alumno y alumna con discapacidad.

En otro orden de necesidades, los alumnos y las alumnas del Centro de Atención Múltiple deben recibir una atención educativa con la incorporación de *estrategias específicas* que les permita acceder a los lenguajes, a los modos y a los medios de comunicación más apropiados a sus necesidades educativas además de desarrollar habilidades que fortalezcan el desplazamiento y la ubicación así como la adquisición de competencias en todos los campos de formación de la educación básica. Esta cuestión es imprescindible para promover su aprendizaje y participación de manera efectiva, no sólo en el

espacio formativo del CAM, sino para su plena incorporación como ciudadanos en la sociedad del conocimiento y de la información.

A partir del reconocimiento de estas prioridades de accesibilidad, el equipo interdisciplinario promueve el aprendizaje y las competencias impulsando la implantación de ***estrategias específicas***, tales como:

- La enseñanza y uso de la Lengua de Señas Mexicana¹²⁹ (LSM) como primera lengua para los alumnos con discapacidad auditiva, sistema de comunicación que impulsa el reconocimiento y el apoyo de su *identidad cultural y lingüística*¹³⁰.
- El aprendizaje del español como segunda lengua para facilitar a los alumnos con discapacidad auditiva el acceso al currículo¹³¹.
- La enseñanza del Sistema de escritura Braille como medio de comunicación, para alumnos y alumnas con discapacidad visual.
- El aprendizaje de contenidos de las asignaturas de español y matemáticas con sugerencias particulares para alumnos con discapacidad visual, intelectual o auditiva a través de metodologías y estrategias didácticas específicas¹³².
- El uso de medios para facilitar la comunicación y el aprendizaje como los macrotipos, los dispositivos multimedia escritos o auditivos de fácil acceso y los medios de voz digitalizada, entre otros.

128. Aragall. Op. cit.

129. Reconocida oficialmente como lengua nacional en el Artículo 14 de la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*.

130. SEP-DEE. 2009.

131. Se sugiere al lector considerar las *Estrategias de Trabajo para Fortalecer la Enseñanza y el Aprendizaje del Español Escrito como Segunda Lengua en los Alumnos Sordos* propuestas en el DIESEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana, de la DEE.

132. DEE. 2002 a, b, c y d; DEE. 2004 a, b, c y d.



- El uso del bastón blanco, el trabajo basado en la tutoría y el apoyo entre pares para fortalecer las habilidades de ubicación, equilibrio y movilidad en la población con discapacidad visual y favorecer su independencia.

Los planteamientos anteriores, hacen evidente que en el CAM, como en cualquier otra institución educativa, la *diversidad* es una característica inherente a sus alumnos y alumnas así como a los contextos y las relaciones que se establecen entre ellos. Reconocer que cada alumno y alumna es único e irrepetible, implica asumir que presentan distintas capacidades, intereses y necesidades y al mismo tiempo permite valorar que formar parte de esa diversidad les enriquece a todos y les brinda la oportunidad de compartir diferentes experiencias y de potenciar el desarrollo de sus propias competencias.

De esta manera, dar respuesta a la diversidad del alumnado en el CAM, implica a sus profesionales, tanto el compromiso de aplicar *estrategias específicas*, como la responsabilidad de conocer las necesidades de cada uno de sus alumnos como detonante para la implantación en el aula de *estrategias diversificadas* que dan una respuesta educativa pertinente a todo el alumnado. Bajo esta premisa, es importante resaltar la relevancia de las *estrategias diversificadas* toda vez que concretan una práctica innovadora, creativa y estrechamente ligada a la formación de cada alumno y alumna así como del grupo en su conjunto.

En otras palabras, en congruencia con este trabajo armónico y creativo, todos los docentes del CAM deberán recurrir al uso constante de *estrategias diversificadas*, que permiten dar respuesta a la diversidad en el aula para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada alumno y alumna, a través del respeto a su proceso, estilo y ritmo de aprendizaje, distanciándose de una pedagogía promotora de exclusión y orientándose hacia una

pedagogía que busca permanentemente atender los requerimientos de todos, al abordar los temas de maneras diferenciadas y considerar que los estilos, tiempos y ritmos de aprendizaje de cada alumno o alumna son diferentes: en el aula siempre habrá diversidad y hay que dar respuesta a ella pues no todos aprenden de la misma manera ni a la misma velocidad, ni de acuerdo con las mismas estrategias de enseñanza.

La implantación de *estrategias diversificadas* se asume desde una enseñanza que utiliza de forma creativa los materiales, los recursos, las estrategias didácticas (secuencias didácticas, situaciones didácticas, proyectos didácticos o unidades didácticas), las propuestas metodológicas, los tiempos, las formas de interacción y organizativas así como los espacios, para enriquecer las experiencias pedagógicas y favorecer el desarrollo y adquisición de competencias en los diferentes campos de formación del currículo de Educación Básica.

Las *estrategias diversificadas* implican un modo organizado y flexible de ajustar la enseñanza al aprendizaje; implican asumir que en un grupo en el que se desarrolla una experiencia didáctica para el aprendizaje de un contenido específico, es conveniente y necesario reconocer los diferentes niveles de competencias de los alumnos y alumnas, así como sus estilos y ritmos de aprendizaje y en función de ello es posible:

- Partir de los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas.
- Programar actividades diferenciadas a partir de los distintos niveles de competencia identificados en ellos, por las que se aborden los mismos contenidos o principios esenciales, pero en diferentes niveles de complejidad.
- Establecer, en caso necesario, los diferentes procesos que cada alumno o alumna seguirá para adquirir una misma competencia.



- Determinar el producto que se obtendrá de cada uno, en función de los aprendizajes esperados.
- Asumir la flexibilidad de los tiempos para concluir la actividad, reconociendo que el objetivo no es cumplir con una planeación de aula sino asegurar el desarrollo de competencias en todo el alumnado.
- Diversificar las formas de evaluar desde una perspectiva formativa.
- Considerar los resultados de las evaluaciones para determinar el impacto del proceso de enseñanza y de ser necesario, modificar o enriquecer la planeación didáctica para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

De esta manera, se asegura que todas las tareas a realizar resulten atractivas y que cada experiencia pedagógica represente la oportunidad para que todos y cada uno de los alumnos y alumnas pongan en juego sus competencias, sin que necesariamente realicen lo mismo, con los mismos materiales y al mismo tiempo.

Por lo tanto, la diversificación de la enseñanza promueve en el aula, la realización simultánea de diferentes tareas y se sustenta en la flexibilidad como condición inherente al currículo.

Una vez que el equipo interdisciplinario del CAM determina las estrategias que serán implantadas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan alumnos y alumnas, la sistematización del proceso de enseñanza es una condición necesaria para el máximo desarrollo de las competencias del alumnado del CAM, lo cual es posible lograr a partir de una **planeación pedagógica** con objetivos de aprendizaje, estrategias y recursos definidos para alcanzarlos, tal como lo señala el

Estándar número 2 de Gestión para la Educación Básica en el marco del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.

La planeación pedagógica representa un eslabón en los niveles de concreción del proceso pedagógico, por lo que los profesionales del CAM deberán asegurar en su construcción una coherencia absoluta entre los propósitos del sistema educativo, los propósitos de los diferentes periodos y los relativos a la programación didáctica de cada grado, como garantía para aproximar de manera sostenida a los alumnos y las alumnas, al perfil de egreso de la educación básica.

En la planeación, el docente plasmará su propuesta de trabajo en torno a las oportunidades que ofrecerá al alumnado para desarrollar sus competencias, a través de una sistematización exhaustiva de los elementos curriculares: la secuencia y temporalización de los objetivos y los contenidos, la especificación del tipo de actividades a realizar así como la formulación de criterios de evaluación y de promoción.

Es importante advertir cómo, en la definición de contenidos y estrategias de enseñanza, ineludiblemente se deben tomar en consideración las necesidades y los retos que plantean las condiciones específicas de aprendizaje de los alumnos y las alumnas; es decir, esta definición implica reconocerlos como sujetos de aprendizaje y representa la oportunidad para enriquecer las actividades educativas en función de valorar la diversidad. En otras palabras, la diversidad en el aula del CAM es la oportunidad para una enseñanza diversificada, para poder “personalizar” las experiencias de aprendizaje comunes para todos. El punto central es cómo organizar las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes participantes, sin perder de vista las necesidades y posibilidades de cada uno.



La planeación del proceso de enseñanza y de aprendizaje articula los siguientes elementos que detonan el diseño de estrategias didácticas significativas:

- Nivel educativo.
- Propósitos.
- Características del contexto áulico.
- Características de los alumnos y las alumnas.
- Asignatura.
- Campo formativo, eje temático y subtema.
- Conocimientos previos.
- Aprendizajes esperados.
- Estrategias didácticas: proyectos didácticos, secuencias didácticas, situaciones didácticas y/o unidades didácticas.
- Actividades.
- Recursos.
- Criterios para la evaluación.
- Vinculación con los campos de formación, asignaturas o competencias transversales.
- Temporalización de propósitos, contenidos y actividades a desarrollar.

La *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB, incorpora e impulsa un proceso de planeación centrado en la selección de estrategias didácticas para propiciar la movilización de saberes y la evaluación del aprendizaje, congruentes con los aprendizajes esperados.

En este sentido, el diseño de actividades requiere del conocimiento esperado en el aprendizaje de los alumnos y alumnas y de cómo aprenden, de las posibilidades que tienen para acceder a los problemas planteados y de qué tan significativos son para el contexto en el cual se desenvuelven.

Bajo estas premisas, la planeación de la enseñanza implica el diseño de situaciones de aprendizajes interesantes, desafiantes, que invitan a cuestionar, analizar, indagar, comprender y reflexionar. Tienen niveles de complejidad, parten de los saberes previos de los alumnos y las alumnas que deben ponerse en práctica para evidenciar la movilización de sus competencias.

Para lograrlo, el docente necesita tener conocimiento de la fundamentación, las características y la metodología de cada estrategia didáctica, tales como secuencias, situaciones, proyectos o unidades didácticas. De esta manera, si el docente realiza por ejemplo la planeación de un proyecto didáctico, debe reconocer cómo los proyectos fortalecen el desarrollo de las competencias transversales, al dar la posibilidad de integrar y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas, además de fortalecer las interacciones entre alumnos, alumnas y docentes, la organización de actividades y los intereses educativos en general.

En el caso de planear una situación didáctica, habrá de tener presente que ésta se construye intencionalmente con el fin de hacer adquirir al alumnado un saber determinado, en el que ponen en juego un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre:

- Alumnos / Alumnas
- Alumnos / Alumnas y los problemas
- Alumnos / Alumnas y los materiales de trabajo
- Alumnos / Alumnas y el profesor



Un juego organizado, un problema a resolver, un experimento, la observación de un fenómeno natural, el trabajo con textos, entre otras, son situaciones posibles en las que puede generarse el aprendizaje. Durante todo el proceso se trabajan los turnos para tomar la palabra, la comprensión del significado de los problemas y de las consignas, el ejercicio de los valores y el trabajo en equipo, el uso de los conocimientos que ya poseen, para ampliarlos o construir otros nuevos.

En la situación didáctica, la intervención docente sobre el alumno y los problemas está destinada a provocar aprendizajes, por ejemplo, devoluciones directas, contra sugerencias, ejemplos y variantes en la magnitud de las cantidades. Es importante considerar asimismo cierto lapso de tiempo (un mes, por ejemplo) para desarrollar competencias de todos los campos de formación.

Los momentos de trabajo para el desarrollo de la situación didáctica consideran:

- **Acción**

De manera personal el alumnado resolverá el problema con los conocimientos de que

disponen. Deben tomar decisiones que hagan falta para organizar la resolución del problema.

- **Formulación**

El alumnado uno a uno explican a sus compañeros cómo resolvieron el problema y comunican informaciones entre ellos a través de mensajes.

- **Validación**

El alumnado presenta argumentos y pruebas para demostrar a los demás que su resultado es el correcto. Se ponen en juego sus saberes para aceptar, rechazar o pedir más pruebas de las afirmaciones de los otros.

- **Institucionalización**

Se intenta que los estudiantes asuman la significación socialmente establecida de un saber que ha sido elaborado por ellos en los momentos anteriores. Se plantean nuevas situaciones para constatar el desempeño con los procedimientos pertinentes.

En la tabla siguiente se presenta, a manera de ejemplo, la planeación de una situación didáctica¹³³:

133. Ejemplo de Planeación Didáctica tomado de: DEE. 2010 d.



EJEMPLO DE SITUACIÓN DIDÁCTICA		
Nivel: Primaria / Campo formativo: Pensamiento Matemático Eje temático: Sentido numérico y pensamiento algebraico / Subtema: Números		
SITUACIÓN DIDÁCTICA: Problemas aditivos		
Intenciones Didácticas	Que los alumnos resuelvan problemas aditivos de combinación, a través de sus propios procedimientos en un rango del 0 al 10.	
Aprendizajes Esperados	Que los alumnos resuelvan problemas de suma y resta (planteados oralmente) utilizando diversos procedimientos. Interprete y represente diversas cantidades utilizando material concreto. Cuente oralmente cantidades mayores a 10.	
Conocimientos previos	El conocimiento matemático previo fundamental para que los niños puedan lograr resolver problemas verbales aditivos simples es el conteo y aunque no del mismo nivel, la escritura convencional de cantidades ya que permitirá a los niños saber cuál es el costo de los artículos que desean comprar.	
Secuencia	Recursos y Actividades	Tiempo
1.Contar de manera convencional y establecer una colección de nuevos objetos. 2.Escribir el cardinal de una colección (de 1 a 9 objetos) de manera convencional. 3.Realizar la descomposición aditiva del número. 4.Explorar sobre la representación convencional de los signos + y -, al vincularlas con acciones de agregar y quitar. 5.Interpretación de los signos + y -. 6.Uso de cálculo mental para resolver problemas aditivos de un dígito.	Realizar las actividades que implican mensajes numéricos como son: La tarea y Platos y cucharas I y II del fichero de actividades didácticas de matemáticas de Primer grado. Revisar la lección “Las fichas del dominó” en el Libro de texto gratuito. Ficha “Juanito el Dormilón”, “Quita y Pon” y “La máquina”. Realizar el juego de “La perinola” (versión adaptada con escrituras como +4, -2). Los niños ponen y quitan fichas según la interpretación que hagan de la escritura numérica acompañada del signo más o menos. Ficha “La tiendita”.	1 semana



SITUACIÓN DIDÁCTICA: Problemas aditivos	
Evaluación del aprendizaje	<p>La mejor forma de evaluar las competencias matemáticas que los niños adquieren en las aulas y recomendada por los didactas es: el niño aprende por adaptación al medio. Cuando un profesor plantea una actividad problemática interesante a sus alumnos, cada acción que hagan tendiente a resolver el problema, serán prueba de sus aprendizajes. Si un alumno después de usar un procedimiento propio, puede usar uno diferente que explicó uno de sus compañeros, ese niño ha aprendido. En este caso los niños pueden resolver mediante dos procedimientos diferentes.</p> <p>Primer procedimiento: Suman dos cantidades usando sólo el conteo.- ponen con fichas cada una de las cantidades a sumar, las juntan y hacen el conteo de una sola colección. Por ejemplo, ponen 3 y 4 pesos, juntan y cuentan del 1 al 7.</p> <p>Segundo procedimiento: Suman usando la regla cardinal.- Ponen 3 y 4 pesos, pero ahora cuentan a partir del 3, y obtienen 7. Si el profesor tiene conocimientos de los procesos de los niños, podrá interpretar estas acciones de sus alumnos y valorar el nivel de aprendizajes logrados.</p> <p>Cuando el docente llega a tener un instrumento de evaluación será para hacer evaluaciones al inicio o al término del ciclo escolar.</p>
Recomendaciones	<p>Realizar por equipos o con todo el grupo, la presentación del problema, tarea, acción, consignas, momentos de argumentación, de procedimientos espontáneos, productos.</p> <p>Toda la secuencia didáctica anterior se realiza con la familia de los problemas aditivos de cambio. Luego será importante incorporar los significados de suma y resta como juntar y separar, es decir plantear problemas de combinación. El currículo de matemáticas plantea el trabajo didáctico con cuatro familias de problemas aditivos, que son: cambio, combinación, igualación y comparación.</p> <p>Más adelante los niños empezaran el aprendizaje del sistema de numeración decimal.</p>



Estas propuestas para la planeación hacen hincapié en las dimensiones prácticas del conocimiento; parten de la premisa que es necesario una integración curricular donde se trascienda la idea de “interesante”, que debe acompañar la construcción del conocimiento por el planteamiento de “problemas interesantes” que los alumnos y las alumnas deben resolver. Al mismo tiempo, asumen que ellos y ellas son sujetos activos en permanente contacto de forma organizada con la cultura y con la sociedad, cuando aprenden participando en situaciones concretas cotidianas, lo cual pone en entredicho que no es a través del lápiz y el papel, el gis y el pizarrón como los alumnos y las alumnas construyen un conocimiento/aprendizaje para la vida.

La planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje involucra al conjunto de profesionales del CAM y se dirige a la totalidad del grupo de alumnos y alumnas. Por ello, es preciso que desde el PETE y el PAT, se especifiquen los criterios comunes y compartidos para la formación del alumnado. En este contexto, también es importante que los profesionales pongan en común sus planeaciones pedagógicas para intercambiar observaciones y comentarios en torno a sus criterios y a los resultados de su puesta en práctica. Trabajar en colaboración promueve la toma de decisiones compartida en beneficio de los aprendizajes de todos.

7.6.3. Evaluación por competencias

En los Centros de Atención Múltiple, la evaluación permite determinar los progresos en torno a dos aspectos fundamentales: la gestión escolar y los aprendizajes de los alumnos y las alumnas en el transcurso de su formación. Como ha sido señalado en el numeral 7.5.1. correspondiente a la planeación estratégica, la evaluación de la gestión escolar se materializa en los planteamientos del PETE/PAT.

En lo referente a la *evaluación de los aprendizajes*, el Modelo de Atención promueve una evaluación por competencias con un enfoque formativo, que se enmarca en los planteamientos de la Articulación de la Educación Básica, misma que la inscribe como el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje del alumnado a lo largo de su formación, por lo tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje. Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que alumnos y alumnas, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño del alumnado. En la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen¹³⁴.

Adoptar esta perspectiva de la evaluación permite por un lado, identificar la aproximación de cada alumno y alumna al perfil de egreso de la educación básica, considerando siempre sus condiciones particulares (personales, sociales, familiares, entre otras). Por otro lado, proporciona elementos al docente para reflexionar sobre sus propias prácticas para poder reconocer qué hace, cómo lo hace y su impacto sobre la mejora del logro educativo, para valorar sus decisiones técnico pedagógicas y replantear, mejorar o fortalecer, los aspectos relativos al diseño, desarrollo y evaluación de situaciones didácticas en el aula, a la selección o diseño de materiales y a la determinación del tipo de ayuda que se requiere implementar en función de las necesidades de la población.

La evaluación de las competencias desde un enfoque formativo, impulsa una transformación de las prácticas docentes al asumir que:

134. Ver el Principio Pedagógico 1.7. “Evaluar para Aprender” en Secretaría de Gobernación. 2011. Op. cit.



- Se centra en conocer el progreso de las alumnas y los alumnos a lo largo de un tiempo determinado, más allá de comparar el desempeño de los estudiantes entre sí, haciendo énfasis en los “puntos fuertes” del estudiante (lo que sabe) y no tanto en los débiles (lo que no sabe).
- Toma en consideración los estilos y ritmos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las habilidades desarrolladas, los contextos culturales y educativos, así como las expectativas de éxito de los alumnos y las alumnas en la escuela y en la familia.
- Implica varias etapas interrelacionadas, tales como la obtención de información y su análisis, así como la emisión de un juicio sobre el avance alcanzado para la toma de decisiones de acuerdo con el consenso de la comunidad educativa.
- Evalúa el rendimiento a partir de una revisión continua, en la cual se mide el progreso respecto al logro de los propósitos educativos según el nivel, grado o periodo escolar, en función de valorar las situaciones didácticas, las actividades escolares, las producciones de los alumnos y las alumnas, entre otros aspectos, dando cuenta de sus logros y dificultades.
- Contempla varios instrumentos tales como: el portafolio, el diario de clase, la observación sistemática -y su registro- de lo que acontece en el salón de clases o en otros espacios escolares, así como la participación de los alumnos y alumnas en conferencias, exposiciones, entrevistas y cuestionarios de opinión.

La organización del trayecto formativo del CAM en etapas, amplía la panorámica de la evaluación, al contemplar cómo los alumnos y las alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes

contextos educativos (con discapacidad, discapacidad múltiple o dificultades para acceder al aprendizaje y al desarrollo de competencias, de los campos de formación del Currículo 2011), contarán con periodos más amplios para consolidar sus competencias. No obstante, ello obliga a una sistematización del proceso de evaluación que evidencie los logros y progresos reales de cada uno de ellos. En este sentido, poner en práctica los distintos tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) durante cada grado y/o etapa, ofrece así, mayores elementos para mejorar las prácticas docentes y para impactar en consecuencia, en los aprendizajes de los alumnos y de las alumnas.

Una evaluación formativa amerita del conocimiento por parte del alumnado de lo que se espera que logre y de los criterios para su evaluación. Incluye también una autoevaluación, la cual contribuye al desarrollo de sus capacidades de autorregulación y de reflexión sobre su propio aprendizaje.

Para la construcción de situaciones que permitan evaluar las competencias de los alumnos y las alumnas, es necesario definir tareas donde se presente un problema específico, contextualizado y para cuya solución, se le provea de los materiales y recursos necesarios, contar con un medio para recoger sus respuestas (tales como grabaciones, gráficos generados por ellos, en los cuales pongan de manifiesto su solución, redacción de conclusiones por parte del docente, entre otras) y contar con un sistema de parámetros de evaluación para ir valorando su nivel de logro¹³⁵.

Algunos de los elementos a considerar para la evaluación pueden ser: reflexión sobre los logros de cada alumno y alumna con la participación de todos los integrantes de la clase o en grupos pequeños, listas de cotejo e inventarios de autoevaluación, autoevaluaciones semanales,

135. Díaz, Frida. 2011.



revisión de cuadernos o diarios de reflexión y entrevistas realizadas por el maestro a los alumnos y las alumnas.

El maestro habrá de orientar el análisis realizado por cada alumno y alumna respecto a su aprendizaje, en función de interrogantes como: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Qué hice bien?, ¿En qué tengo aún confusión?, ¿En qué necesito ayuda?, ¿Sobre qué quiero saber más? Las respuestas derivadas de estos cuestionamientos, aportarán una retroalimentación valiosa al docente para evaluar y en su caso, replantear su plan de enseñanza.

La Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB contempla un sistema de evaluación que se sustenta en estándares curriculares de desempeño por periodos escolares para las asignaturas de español, matemáticas, ciencias, habilidades digitales e inglés.

Los estándares curriculares determinan los aspectos fundamentales que las alumnas y los alumnos deben alcanzar en términos del desarrollo de competencias y por lo tanto, orientan la evaluación desde cada una de las asignaturas y campos de formación. El sistema educativo realizará su evaluación en cuatro periodos: al concluir tercero de preescolar, tercero de primaria, sexto de primaria y tercero de secundaria.

En este contexto, los campos de formación serán los referentes para estructurar estrategias didácticas acordes con las características de la población escolar, así como para contar con información puntual acerca de lo que cada alumno y alumna va logrando, así como los apoyos requeridos para avanzar al siguiente grado escolar. Por su parte, los aprendizajes esperados definen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores básicos que el alumno debe aprender para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje, al concluir el preescolar o cada uno de los bloques de estudio de primaria y secundaria.

La consideración en el CAM de los estándares curriculares y de los aprendizajes esperados cobra relevancia, ya que serán éstos los que orienten sus acciones y decisiones en torno a la dimensión pedagógica curricular.

7.6.4. La rendición de cuentas

Comunicar a la comunidad educativa los resultados de la gestión escolar y pedagógica, no sólo es imperativo de la política educativa¹³⁶, sino un deber ético que toda institución pública debe cumplir, con la finalidad de valorar su compromiso y responsabilidad en la tarea social que le ha sido encomendada. La rendición de cuentas es un principio del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (MGEE), que permite al CAM establecer estrategias para informar a la comunidad educativa las actividades y los resultados de la gestión; comprende el clima organizacional y el áulico, el proceso de enseñanza y el aprendizaje del alumnado, el desempeño profesional, la participación social y la administración de los recursos.

La transparencia y la rendición de cuentas implican un cambio cultural basado en la confianza y en el convencimiento de que lo realizado es por el bien común, por lo tanto, plantea un ejercicio de autocrítica y autoevaluación, así como de diálogo activo con la comunidad, donde el CAM es un verdadero promotor de cambio. Rendir cuentas supone mostrar a la comunidad qué se hace y cómo se hace con lo cual se generan condiciones para un trabajo colaborativo más amplio. Sin embargo, rendir cuentas en los aspectos administrativo y financiero no es suficiente, han de considerarse los alcances colectivos en la transformación de la gestión y, de forma primordial, comunicar ampliamente el desarrollo de competencias y niveles de logro académico de los alumnos y las alumnas, aspecto de vital importancia de este principio de la gestión educativa.

136. SEP. 2010 a. Op. cit.







USAER

Unidad de Servicios de Apoyo
a la Educación Regular





8. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER

El *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE) destaca la necesidad de avanzar con pasos firmes hacia el desarrollo de escuelas y aulas que concretan los postulados de la *Educación Inclusiva*, asume las premisas sustantivas del *Acuerdo No. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, prioriza una formación de los alumnos y las alumnas centrada en competencias para la vida y visualiza a la escuela como unidad educativa que construye condiciones de trabajo colectivo para mejorar e innovar sus procesos y prácticas, a través de una *gestión educativa estratégica*.

Este marco delimita el camino del proceso de atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y proyecta las coordenadas para desplegar el apoyo a la Escuela Regular, mediante 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.

La colaboración e intervención de la USAER en la escuela regular, impulsa por lo tanto, actuaciones profesionales para el desarrollo de una gestión escolar y pedagógica inclusivas.

8.1. Concepción de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER

El *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*, concibe a la USAER como:

La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.

Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje.

8.2. Estructura organizativa y operativa

La estructura de la USAER está formada por una dirección, el área de apoyo secretarial -para realizar las tareas de orden administrativo-normativo que facilita la operatividad del servicio- y el área de apoyo técnico-pedagógico donde se integra un equipo interdisciplinario el cual constituye el equipo de apoyo de la USAER.



Este equipo está conformado por maestra/maestro de comunicación, psicólogo/psicóloga, trabajadora/trabajador social y un número variable de maestras o maestros de apoyo (de

acuerdo con requerimientos), cuya formación puede ser de especialistas en una de las diferentes áreas de Educación Especial o disciplina que guarde relación con el campo educativo.

Estructura organizativa de la USAER



Cada USAER atiende cuatro escuelas regulares de educación básica: primaria, secundaria y algunas de preescolar¹³⁷. En las escuelas, la USAER promueve las adecuaciones en sus contextos para disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de que **todos** los alumnos y las alumnas reciban educación de acuerdo con sus necesidades educativas, en especial la población con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como aquéllos que en los diferentes contextos, se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, así como el desarrollo personal y para la convivencia, debido a la presencia de barreras de diversa índole las cuales requieren ser eliminadas o minimizadas para lograr el éxito en la escuela y en la vida.

Conjuntamente con la comunidad educativa, la USAER despliega diferentes estrategias pedagógicas para mejorar la calidad de la educación en coordinación con el personal docente y los padres de familia. Esta modalidad de apoyo de Educación Especial a la Educación Básica adquiere mayor sentido ante el hecho de que la escuela regular se abre a la diversidad. Así, trabaja de manera más cercana con la comunidad educativa y particularmente con el maestro o la maestra de grupo, para promover y facilitar el aprendizaje de las alumnas y los alumnos.

La USAER despliega el apoyo en la escuela y en el aula, así como en el contexto socio-familiar, para enriquecer estos ambientes donde tienen lugar los procesos de aprendizaje formal y no

137. Los niños y niñas de preescolar que lo requieren son atendidos en los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), pertenecientes a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar.



formal, que permiten o, en su caso, obstaculizan la participación y el aprendizaje. Brinda su apoyo en el marco de la Educación Inclusiva, de la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB y del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, mediante las estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento (que incluyen la implantación de ajustes razonables para garantizar la accesibilidad universal), el diseño y desarrollo de estrategias diversificadas en el aula para todos y de estrategias específicas para la población con discapacidad¹³⁸, de las cuales se articulan diferentes acciones, fortaleciendo permanentemente su labor hacia la construcción de una comunidad educativa sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad, además de lograr la movilización de sus recursos para fortalecer el proceso de aprendizaje.

La USAER interviene y apoya a la escuela como unidad de aprendizaje y desarrolla el apoyo en la escuela como totalidad, ubicando la relación establecida entre ésta y el contexto social, así como las estructuras organizativas de la comunidad compuesta por maestros, alumnos, alumnas, familias y directivos, considerando de manera funcional, los distintos procesos escolares: el desarrollo curricular, el proceso de enseñanza, las interacciones sociales, las estrategias didácticas promovidas, los procedimientos e instrumentos de evaluación, los recursos humanos y materiales con los que cuenta la institución escolar. Todo lo anterior permite garantizar una Educación Inclusiva, donde las condiciones de participación de alumnas y alumnos promueven el logro de los aprendizajes marcados para cada nivel de educación básica, en un ambiente de respeto y aceptación de las diferencias.

De manera particular, la USAER promueve -a través de sus estrategias de apoyo y de su intervención directa en el aula regular- el

desarrollo de aprendizajes específicos de los alumnos o las alumnas con discapacidad para favorecer sus competencias comunicativas, por medio de la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana, en el caso de la población con discapacidad auditiva (sordera o hipoacusia) y del Sistema Braille, en el caso de la población con discapacidad visual (ceguera o baja visión). También prioriza una atención pertinente al alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes, mediante la aplicación de estrategias tales como el enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje, la aceleración y la promoción anticipada o el desarrollo de actividades extraescolares a través de la vinculación interinstitucional, para coadyuvar con la minimización de las barreras que éstos enfrentan en la escuela.

A través de su estructura organizativa, la USAER detona su operatividad por medio de la reflexión y el análisis del quehacer cotidiano, en los contextos como elementos constitutivos de la práctica docente, lo cual se ve reflejado en el desarrollo del currículo; es decir, el apoyo toma sentido a través de un exhaustivo análisis de las diferentes formas posibles a través de las cuales, las escuelas podrían estar marginando o excluyendo a niños, niñas o jóvenes, para evitarlas y en su lugar, promover e implementar estrategias donde se les considere y se les incluya a todos.

Para ello, la USAER asume una doble responsabilidad: en primer lugar y como imperativo, asume la realización de un análisis crítico sobre lo que puede y debe hacerse para lograr un mayor y mejor aprendizaje, además de alcanzar una más amplia participación del alumnado en la escuela y, en segundo lugar, coadyuva en la dirección de cambio de la escuela en relación con su cultura, sus políticas

138. Descritas más adelante en este apartado, en lo correspondiente al 8.3.2. Estrategias de apoyo.



y sus prácticas para crear las condiciones que permitan analizar, identificar, sistematizar y comprender cuáles de ellas se convierten en barreras para el aprendizaje y la participación. De esta manera, las barreras detectadas pueden minimizarse o eliminarse.

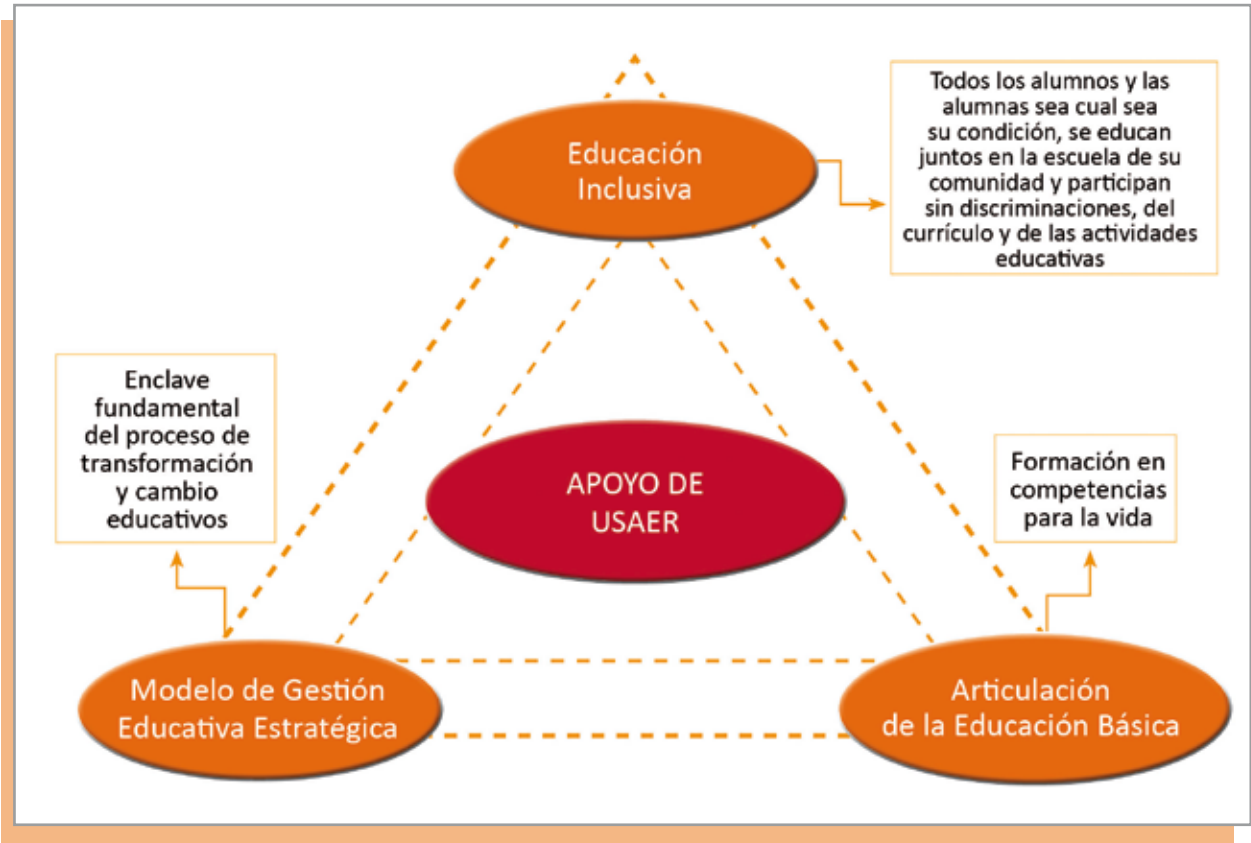
8.3. El apoyo de la USAER a la escuela regular

El apoyo de la USAER se construye en torno a una mirada global y sistémica de la educación que precisa la conjunción y engranaje de los principios de la Educación Inclusiva, de los planteamientos sustantivos de la *Articulación de*

la Educación Básica en el marco de la RIEB, así como de los postulados del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.

Esta articulación pone de manifiesto un apoyo centrado en la **colaboración** como filosofía de trabajo, así como el impulso para la mejora de los procesos institucionales y para el desarrollo profesional. Implica un impulso detonado por la USAER para colaborar corresponsablemente con la escuela, en el aula y con las familias; el siguiente gráfico representa una mirada articulada del apoyo de la USAER a la escuela regular y proyecta la esencia y naturaleza del quehacer de sus profesionales.

El apoyo de la USAER a la Escuela Regular y su vinculación con la Educación Inclusiva, con la Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB y con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica



8.3.1. Esencia y naturaleza del apoyo

El eje central y organizador del apoyo –humano, teórico, metodológico, material y didáctico- de la USAER a la escuela regular, se inscribe en la importancia del derecho a la educación de todos los alumnos y las alumnas con énfasis en su aprendizaje y principalmente de su **aprendizaje a lo largo de la vida**.

Al detonar el trabajo colaborativo con la escuela regular, el apoyo de la USAER en la escuela como totalidad, es sensible a cada realidad, reconoce que cada escuela y cada aula tienen recursos, necesidades y problemáticas específicas, las cuales determinan en cada uno de estos contextos, la generación de barreras para el aprendizaje y la participación que requieren de su eliminación o minimización, en corresponsabilidad con la escuela.

El apoyo de la USAER fortalece el vínculo con la escuela regular a través del análisis de los contextos y de sus respuestas estratégicas orientadas a la mejora de la atención educativa de todos los sujetos en los contextos de la escuela y particularmente del aula, para no excluir a ningún alumno o alumna de las oportunidades de aprendizaje y participación en todas las actividades formativas. Así, el apoyo se convierte en recurso para hacer posible la constitución de ambientes sensibles a la diversidad, al fortalecer las bases de un compromiso compartido para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y las niñas en edad escolar, porque, en el cumplimiento de este derecho, se fundan los principios de gratuidad y obligatoriedad, de igualdad de oportunidades y de no discriminación.

Un apoyo basado en la colaboración se convierte en un escenario social donde se promueven valores de interdependencia, reciprocidad y solidaridad, siempre que los

procesos de interacción y toma de decisiones sean plenamente participativos y democráticos. Más allá de servir para caracterizar un tipo de relación profesional, la colaboración en sí misma es una meta para los profesionales tanto de la USAER como de la escuela regular en la cual se aprenden a desarrollar relaciones de corresponsabilidad, además de enfrentar y tratar problemas en forma compartida, es decir, a construir **conocimiento pedagógico para la acción**¹³⁹.

La acción de la USAER en la escuela regular tiene como referente central el desarrollo curricular. El currículo integra el conjunto de competencias básicas, objetivos y contenidos, que los alumnos y las alumnas deben alcanzar en un determinado nivel educativo; así como los criterios metodológicos y de evaluación para fortalecer la práctica docente. Es en el diseño curricular donde el docente amplía su comprensión y conocimiento de los procesos formativos y se hace evidente una determinada concepción de educación.

El currículum permite la previsión de los procesos a desarrollarse para posibilitar la formación de los educandos. El concepto no sólo se refiere a la estructura formal de los Planes y Programas de estudio, sino también a todo aquello en juego tanto en el aula como en la escuela.

Al tener como referente el currículo para el trabajo de la USAER, es necesario distinguir entre su diseño y su desarrollo. En el diseño curricular se establece el proyecto educativo donde se ordena y orienta la práctica de la escuela, definiendo para ello el tipo de sujetos a formar, el cómo formarlos, qué es lo que se les debe enseñar y lo que ellos deben aprender. Pero el currículo no es sólo diseño, implica también las formas particulares en las que se reconstruye,

139. Idol y Baran, en Domingo, Jesús. 2001.



las condiciones concretas de cada institución escolar y las relaciones generadas. Así, diseño y desarrollo son partes indisolubles del currículo. Esta concepción es fundamental para empezar a precisar la manera o el sentido en el cual se gesta el referente desde donde la USAER articula los principios de la Educación Inclusiva y los postulados del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, para desplegar sus estrategias en la escuela regular.

El diseño curricular es el marco legalmente obligado para la educación básica y es, la referencia más sólida desde la cual la USAER debe organizar el apoyo colaborativo; permite y obliga a compartir con ésta la aspiración de lograr una educación para todos, pero con funciones y responsabilidades diferenciadas.

Las formas específicas de concretar el diseño curricular se dan en su desarrollo, al enfrentar las situaciones reales de la enseñanza y el aprendizaje, así como al dar respuesta a las problemáticas presentes en el aula, en el contexto escolar y en el contexto socio-familiar. Es aquí donde la USAER debe ofrecer sus apoyos e intervenir para enriquecer la oferta educativa de las escuelas, al aportarle recursos sólidos de orden teórico, conceptual, metodológico y explicativo para dar respuestas educativas diferenciadas y pertinentes ante realidades escolares diversas.

Las respuestas educativas pueden ser impulsadas con mayor fuerza y eficacia cuando son contempladas desde el propio diseño curricular. En este sentido, es importante destacar la **interculturalidad** -característica considerada en la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB, como elemento transversal del currículo- como promotora de un margen de acción desde el cual la USAER puede organizar su apoyo. La **interculturalidad**, no sólo representa un objeto de estudio; es un aspecto

concretizado en las prácticas pedagógicas previstas en los materiales educativos para el aprendizaje y la enseñanza.

Así, la **perspectiva intercultural** brinda elementos desde los cuales la USAER puede organizar el apoyo para promover relaciones que favorezcan la educación inclusiva y puede considerarse como un medio para asegurar la permanencia de los alumnos y las alumnas en la escuela, en la medida en que promueve relaciones pedagógicas más democráticas, combate toda forma de exclusión o discriminación y capitaliza la diversidad en oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los actores del proceso educativo.

En otro sentido, la evaluación del impacto de la USAER en el trabajo desarrollado en las escuelas, ha de realizarse tomando como referente el logro educativo de los alumnos y las alumnas, así como la forma en que se concretan las políticas, las prácticas y las culturas que articulan las oportunidades de aprendizaje para que todos puedan concluir sus estudios y lograr los fines educativos. En otras palabras, el apoyo de la USAER se valora en su contribución a generar, corresponsablemente con la escuela, las condiciones para brindar una respuesta educativa diferenciada y pertinente, al asegurar una educación de calidad para todos.

Para lograr esta educación para todos, la USAER requiere asumir la **flexibilidad curricular**¹⁴⁰ como un recurso del apoyo. La **flexibilidad curricular** se logra al pasar del diseño al desarrollo, es decir, al traducirse en relaciones pedagógicas concretas y dar respuesta específicamente a los alumnos y las alumnas de una escuela. Con la flexibilidad curricular, se pretenden superar las problemáticas reconocidas en la operación de los servicios de educación básica y es una alternativa que enriquece la oferta de la escuela.

140. Las primeras referencias al currículo flexible, están en los acuerdos internacionales firmados en Salamanca (UNESCO, 1994), y más tarde en los compromisos de Dakar (UNESCO, 2000).



Hay varias condiciones para hacer flexible al currículo; la primera, se inicia con el reconocimiento de que un cambio en la escuela debe incluir al diseño curricular como orientación para la práctica. En este sentido, la flexibilidad curricular debe estar contemplada como posibilidad desde el propio diseño. La segunda, reconoce al desarrollo curricular como la materia de trabajo del maestro o de la maestra y por ello, el logro de una Educación para Todos implica la movilización de sus saberes para reestructurar y modificar sus prácticas, transformar sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, así como las relaciones pedagógicas generadas en el aula.

Los espacios curriculares desde los cuales la USAER puede contribuir con el docente a flexibilizar el currículo son fundamentalmente los siguientes:

- La exploración y experimentación de metodologías diversificadas de enseñanza, que el docente de apoyo desarrolla en el aula de manera pertinente y en congruencia con la realidad de la población que atiende,
- La organización de la evaluación para ser llevada a cabo como proceso dinámico, con la participación activa del alumnado, del maestro de grupo y del docente de apoyo.

Una respuesta educativa flexible demanda al maestro y personal de la USAER contar con un marco que tenga como base una propuesta clara respecto al currículo y al conocimiento de su diseño –uno de los planteamientos centrales de la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB-. Desde esta perspectiva, el quehacer educativo del equipo de profesionales de la USAER se concreta en generar relaciones

específicas dentro del aula y la escuela, para promover una educación inclusiva.

La Dirección de Educación Especial reconoce al currículo como un objeto de estudio con todos sus componentes: es una norma oficial, un modelo que organiza la práctica pedagógica, es un proyecto social, político y educativo, por lo tanto, ofrece una visión social al dotar a los sujetos de habilidades, conocimientos, actitudes y valores para desempeñarse competentemente en la sociedad.

En síntesis, el apoyo de la USAER hacia toda la comunidad educativa –en la escuela, en el aula y con las familias- es de orden curricular y ha de verse reflejado principalmente:

- En el impulso fundamental para avanzar hacia la Educación Inclusiva o Educación para Todos y hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para la población,
- En una intervención orientada a la mejora de los contextos para reestructurar su cultura, sus políticas y sus prácticas hacia la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación,
- En la construcción de escuelas y aulas como contextos en continuo desarrollo, capaces de atender a la diversidad y preocupadas por proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos sus alumnos y alumnas,
- En prestar atención a la necesidad de que todos los alumnos y las alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen del currículo y de las actividades educativas sin ningún tipo de discriminación.



8.3.2. Estrategias de apoyo

Un punto de partida para desplegar las estrategias de apoyo de la USAER a la escuela regular -asesoría, acompañamiento y orientación en la escuela, en el aula y con las familias así como en la determinación, promoción y seguimiento de la implantación de ajustes razonables, diseño y desarrollo de estrategias diversificadas en el aula para todos y, estrategias específicas- implica comprender

cómo cada escuela y cada aula configuran una particular forma de gestión donde se construyen relaciones y se presentan niveles y capacidades de desarrollo específico.

Conocer y comprender los contextos de la escuela y del aula es imprescindible para las estrategias de apoyo ya que posibilita actuar en consecuencia y emprender acciones significativas orientadas a la mejora del aprendizaje y a la reestructuración de sus políticas, culturas y prácticas.

Estrategias de apoyo de la USAER para la Educación Básica



8.3.2.1. Asesoría, acompañamiento y orientación en la escuela, en el aula y con las familias

Asesoría: La asesoría se ha ido configurando actualmente en los sistemas educativos como una estrategia necesaria para disponer del conocimiento educativo y potenciar la innovación y la mejora de las prácticas; detona, desde el apoyo, la colaboración con los docentes y directivos para solucionar problemáticas tanto a nivel de aula como de la escuela. La asesoría

aspira por una parte, a posibilitar el desarrollo organizativo de la escuela y del aula como acción conjunta y, por otra parte, a ejercer la función de dinamizador de la vida escolar, facilitando un análisis de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas¹⁴¹.

La asesoría es un **proceso sostenido de ayuda consentida** y de acompañamiento mediante

141. Bolívar, Antonio en SEP. 2006.



acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico y, eventualmente, de las familias de los alumnos y las alumnas. Articula una serie de acciones entre las que se destacan las de carácter formativo, de sensibilización, de motivación, de negociación, de información, de reflexión o de toma de decisiones compartidas, realizadas en un clima de igualdad y colaboración donde las jerarquías profesionales o académicas de los profesionales involucrados, no constituyen el criterio de autoridad que rige las relaciones entre unos y otros, ni las decisiones del grupo¹⁴². Implica necesariamente procesos de democratización, participación y una relación profesional horizontal.

La asesoría detona un proceso mutuo de desarrollo personal y profesional entre la USAER y la escuela regular, además de estar orientada especialmente por los valores de libertad, respeto, justicia y equidad, fundamentales para un trabajo en común en las sociedades democráticas.

Desplegar la estrategia de asesoría en la escuela y el aula es de suma importancia porque implica transitar de una estrategia de asesoría **a** la escuela, a la asesoría **en** la escuela, es decir, “*trabajar con*” en lugar de *prescribir, desarrollar* más que *aplicar* y *mediar* entre el conocimiento pedagógico y las demandas¹⁴³.

La asesoría de la USAER a la escuela regular obliga a una sólida formación teórico-metodológica, a competencias en diversos dominios y a una rigurosa observación técnica y analítica de los contextos¹⁴⁴. Requiere de conocimientos y habilidades en sus profesionales, como una cultura amplia, conocimientos en torno a procesos de índole socio-político-educativo y, más específicamente, requiere de un dominio en torno al ámbito de lo cultural-educativo, lo curricular-pedagógico-organizacional, así como de lo jurídico-normativo.

La asesoría que ofrece el personal de la USAER, precisa de alto profesionalismo para brindar un apoyo con una actitud proactiva, con capacidad de argumentación y creatividad, con sensibilidad a los contextos, con paciencia y voluntad, con capacidad de construcción y anticipación, con compromiso y responsabilidad, con razonamiento lógico y analítico, con convocatoria a la participación, con capacidad de organización, con perseverancia y dedicación, es decir, con un profesionalismo eminentemente ético.

En síntesis, la asesoría para impulsar la mejora de los procesos educativos como estrategia de apoyo de la USAER a la escuela como totalidad, se fortalece bajo una perspectiva de mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del logro de los aprendizajes, de equidad en la atención al alumnado, de relevancia y pertinencia del currículum que se ofrece y de profesionalización de los docentes.

Acompañamiento: La estrategia de asesoría es indisoluble de un profesional de apoyo que **acompaña**, que está **junto a...**; es decir, la estrategia de acompañamiento implica **proximidad y cercanía** en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, pues en cada uno, el apoyo se ofrece a sujetos – docentes, directivos, alumnos, alumnas, familias-, a los procesos –gestión, enseñanza, **aprendizaje**, evaluación, planeación-, así como sobre normas, valores, preocupaciones, aspiraciones, resistencias, mitos, rutinas, innovaciones y contradicciones, que configuran prácticas, políticas y una cultura particular.

Bajo esta premisa, la estrategia de **acompañamiento**, articulada con la asesoría posibilita identificar las relaciones personales, pedagógico-formativas, administrativas y políticas producidas en la dinámica escolar e

142. Antúnez, Serafín en SEP. 2006.

143. Bolívar, Antonio. Op. cit.

144. Pozner, Pilar. 2000.



implican tender puentes hacia el mejoramiento continuo de la escuela y del aula.

El despliegue de la estrategia de acompañamiento sólo cobra sentido cuando se “está ahí” en las aulas y en la escuela para identificar, analizar, explicar y nombrar las barreras para el aprendizaje y la participación y, en consecuencia, a aquella población que precisa de apoyos diferenciados o específicos. Significa “estar próximos o junto” a los sujetos en los procesos para actuar en favor de la creación de espacios inclusivos, al concretar el apoyo que se despliega desde la asesoría a través de la colaboración y la corresponsabilidad.

El *acompañamiento* es una estrategia que convoca a implicarse con los sujetos y con los procesos, proyecta un apoyo generador de las condiciones para un trabajo común, compartido y sólidamente articulado. Al mismo tiempo, une las miradas entre el equipo de USAER y el docente regular en torno a la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, para minimizarlas o eliminarlas.

Este “estar ahí” en el **acompañamiento**, condensa las cualidades de la profesionalidad del apoyo y una disposición para mediar y coadyuvar en la mejora de los procesos de la escuela y del aula. Como estrategia de apoyo, el **acompañamiento** sólo puede desarrollarse a través de la articulación de acciones centradas en la comunicación y el diálogo, en los procesos educativos de trabajo cotidiano, en la evaluación, en la reflexión sobre la práctica, en el análisis estratégico, en la negociación y principalmente en la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Orientación: Las estrategias de asesoría y acompañamiento que despliega el apoyo de la USAER se articulan con la estrategia de **orientación**, entendida como la acción de dirigir

o encaminar a alguien hacia un fin determinado. Esta estrategia perfila una toma de decisiones razonada de manera colegiada y **define las líneas de acción**¹⁴⁵ que se llevan a cabo en la escuela y en el aula bajo un clima de igualdad y de colaboración.

La estrategia de **orientación** también permite establecer de manera negociada acuerdos con relación a los propósitos de la asesoría y el acompañamiento, los tiempos y la metodología de trabajo a determinarse, el 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.

La estrategia de orientación traza el camino a seguir en el sentido de construir y proponer acciones situadas en la singularidad y particularidad de las escuelas y de las aulas. **Hace referencia a la relación entre las barreras para el aprendizaje y la participación y el cómo y con qué decidimos eliminarlas o minimizarlas.**

Las estrategias de asesoría, acompañamiento y orientación no corren en paralelo y tampoco tienen un sentido secuencial; por el contrario se articulan mutuamente y constituyen un sentido transformador del apoyo; son ejes organizadores de la operatividad en la USAER para coadyuvar en la mejora de los procesos educativos desarrollados en la escuela como totalidad.

Bajo estas premisas, un amplio campo de acción para impulsar las estrategias de asesoría, acompañamiento y orientación, lo constituye la determinación, promoción y seguimiento de la implantación de *ajustes razonables* necesarios en los contextos escolar, áulico y socio-familiar para los sujetos con discapacidad. En este sentido,

145. Antúñez, Serafín. Op. cit.



los profesionales de la USAER asesoran y orientan a directivos, docentes y a las familias para tomar medidas específicas en función de las necesidades de casos particulares para garantizar la accesibilidad plena. Comprender sus implicaciones, plantea a los profesionales de la USAER dos imperativos:

- I. Reconocer la *accesibilidad universal* como un principio para garantizar la participación plena en todos los aspectos de la vida, que se hace posible a través de dos estrategias: el *diseño universal* y los *ajustes razonables*.
- II. Asumir la realización de *ajustes razonables* como un medio idóneo para eliminar o minimizar barreras en los contextos (escolar, áulico y socio-familiar), cuando desde el *diseño universal* no se cubran necesidades particulares de accesibilidad.

La *accesibilidad universal* implica “las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales¹⁴⁶.”

Para lograr la *accesibilidad universal*, todos los ámbitos de participación humana (urbanístico, arquitectónico, de transporte público, de comunicación, de tecnologías de la información, de bienes y servicios), deben cumplir con criterios de diseño mínimos para que la población pueda tener acceso a ellos en igualdad de condiciones¹⁴⁷.

La responsabilidad del equipo interdisciplinario de la USAER en la implantación de *ajustes razonables* como estrategia de accesibilidad, inicia con la *asesoría para determinar* el tipo de ajuste necesario, para posteriormente *orientar*

y *promover* su realización, a partir del consenso establecido con los docentes y directivos respecto a su viabilidad y pertinencia. Finalmente, establece el *acompañamiento y seguimiento* respectivo por un lado, en relación a la concreción del ajuste razonable y por otro, en cuanto al impacto del ajuste en beneficio del alumno con discapacidad y de la comunidad escolar en general.

En resumen, el proceso para la implantación de un ajuste razonable pasa por los siguientes momentos:

- **Asesoría para la determinación del ajuste razonable necesario¹⁴⁸.** El proceso tiene como punto de partida la evaluación inicial (análisis de los contextos), en la que se identifican las barreras que limitan u obstaculizan el pleno acceso del alumnado, particularmente el de los alumnos y las alumnas con discapacidad, en relación a condiciones físicas, a procedimientos, a aspectos de organización e incluso, a aspectos actitudinales negativos ante la discapacidad, en función de los cuales es posible determinar el o los ajustes razonables necesarios.
- **Orientación y promoción para la realización del ajuste razonable.** Una vez determinados los ajustes, los profesionales de la USAER *promueven* su realización a partir de un análisis de su pertinencia y factibilidad y asumen una responsabilidad compartida con los docentes y el personal directivo de las escuelas donde brindan su apoyo, en la definición de las formas para hacerlos posibles (financiamiento, procedimiento, organización, etc.), bajo las siguientes consideraciones¹⁴⁹:

146. Artículo 2, inciso I. de la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. 2011.

147. Ver conceptualizaciones de accesibilidad, diseño para todos y ajustes razonables en el Apartado No. 6.1. *Modelo Social de la Discapacidad* de este documento.

148. Ver tabla en el apartado 6.1. correspondiente al Modelo Social de la Discapacidad para fundamentar la asesoría en la determinación de los ajustes razonables necesarios.

149. *Comunidad de salud laboral*. (s/f). *Los Ajustes Razonables*. Obtenida el 06 de octubre de 2011, de: <http://bancadis.ibv.org/index.php/recomendaciones-de-adaptacion/89>



- Que el costo del ajuste o ajustes no resulte excesivo. En caso de requerirse dos o más ajustes, la escuela podrá elegir el menos costoso o el más fácil de proporcionar, siempre y cuando sea eficaz.
- Que no tengan implicaciones en el buen funcionamiento de la escuela.
- Que exista un efecto positivo no sólo para los alumnos y alumnas con discapacidad sino para la totalidad del alumnado.
- Que no tengan efectos negativos para la salud o para la seguridad del alumnado.
- **Acompañamiento y seguimiento de la implantación y el impacto de los ajustes razonables.** El equipo interdisciplinario de la USAER dará seguimiento a la realización del ajuste o ajustes razonables para asegurar que se efectúen las modificaciones convenidas, así como para valorar su impacto específico.

La asesoría, orientación y acompañamiento en la implantación de ajustes razonables, se concreta en una oportunidad para que el sujeto con discapacidad y el alumnado en general, puedan utilizar y disfrutar de la mejora del entorno y, al mismo tiempo, puedan participar en la construcción de contextos inclusivos donde la diversidad es valorada como riqueza social y oportunidad de aprendizaje.

8.3.2.2. Diseño y desarrollo de Estrategias Diversificadas para todos en el aula

El MASEE impulsa una pedagogía para la diversidad. Esto significa responder a la diversidad de los sujetos, con la diversificación de la pedagogía o, lo que es lo mismo, con estrategias diversificadas para el aprendizaje y la participación, porque bajo los principios de la Educación Inclusiva, de la *Articulación de la*

Educación Básica en el marco de la RIEB y de los postulados del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, resulta imposible la homogeneidad de formas de trabajar donde se pide lo mismo a todos los alumnos y las alumnas. Como bien lo expresa Ma. Antonia Casanova en su reciente libro sobre Educación Inclusiva: “El cambio fundamental que se está pidiendo para que la educación inclusiva sea una realidad, es la ruptura con las rutinas igualitarias, homogeneizadoras, con la consideración de que todos nuestros alumnos y alumnas de 10 años son iguales¹⁵⁰.”

Para la USAER, este principio educativo cobra relevancia para asumir la responsabilidad del análisis de las condiciones, los procesos, las metodologías y el uso de los materiales, así como las formas de participación del alumnado en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza.

Este análisis es un paso imprescindible del proceso de atención ya que permite reconocer los ambientes donde se desarrolla el proceso educativo en la escuela y el aula, además de acercar a la USAER a la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación generadas en estos contextos a las que se enfrenta el alumnado, así como las diversas formas para minimizarlas o eliminarlas.

Bajo esta lógica, la USAER asume su intervención en el aula al identificar aquellos grupos sobre los cuales se debe realizar una indagación más profunda, para focalizar ahí su atención.

En este sentido, el despliegue de las estrategias de apoyo en torno a la asesoría, la orientación y el acompañamiento por la USAER, además del trabajo directo con los alumnos y las alumnas en estas aulas a las que da prioridad, constituyen la oportunidad para un trabajo colaborativo con

150. Casanova, María Antonia. 2011. p. 52.



los docentes y para asumir la corresponsabilidad por la mejora de los resultados del logro educativo. El apoyo focalizado en las aulas de la escuela, por parte del equipo de profesionales de la USAER, debe considerar, como punto de partida, la enseñanza diversificada como una condición positiva ya que las actividades e interacciones en el aula implican para alumnos y alumnas oportunidades altamente significativas de aprendizaje.

Las estrategias diversificadas involucran el desarrollo de acciones articuladas que despliega el docente de grupo y/o el docente de apoyo de la USAER para dar respuesta a la diversidad en el aula y que se concretan en el respeto al proceso, al estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos y las alumnas a partir de una enseñanza acorde con los campos de formación de la Educación Básica.

La enseñanza diversificada implica por lo tanto, una enseñanza en la que sean empleados de forma creativa e innovadora materiales, recursos, secuencias didácticas, propuestas metodológicas, tiempos, formas de interacción y organizativas, espacios, entre otros, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada alumno y alumna.

Esto significa la presencia de la diversificación de ritmos, con actividades variadas, en las que se observa el trabajo del docente de grupo y del personal de apoyo de la USAER, orientado a la satisfacción de las necesidades educativas de

todos. En este sentido, el proceso de enseñanza se posiciona desde una pedagogía de y para la diversidad.

En suma, implica un trabajo colaborativo para que la tarea de aprender sea atractiva y retadora, sin que el alumnado esté obligado a hacer lo mismo, con los mismo materiales y al mismo tiempo; es decir, implica **estrategias diversificadas** para la atención en el aula, con el fin de lograr el aprendizaje y la participación de todos.

En el caso particular de los sujetos con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS), las estrategias diversificadas implican el diseño y puesta en práctica de estrategias didácticas en las cuales se diseñan y aplican situaciones que representan desafíos para estos alumnos y alumnas, con la intención de impulsarlos a desplegar sus capacidades y a tener un impacto positivo en la formación de sus compañeros y compañeras de aula y de escuela, para alcanzar mejores logros.

El proceso de atención diseñado para la población con CAS, debe atravesar por tres etapas: 1. La **identificación** de la población con estas características; 2. La **respuesta educativa** o de aplicación de estrategias diversificadas, y 3. El **seguimiento**, tal como se expresa en el siguiente cuadro, contenido en el documento de la Dirección de Educación Especial: *Estrategia de atención para alumnos y alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D.F.*¹⁵¹

151. DEE. 2011.



Estrategias de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D.F.		
IDENTIFICACIÓN		
Identificar a aquellos alumnos y alumnas de la educación básica en el Distrito Federal con capacidades y aptitudes sobresalientes.	Fase 1. Identificación de la condición sobresaliente	●
	a. Identificación de altos desempeños a través del Sistema IdeA-CAS	
	b. Identificación de altos desempeños en la acción a través de la intervención cotidiana (permanente)	
	Fase 2. Exploración de la condición sobresaliente	●
	- Evaluación inicial (USAER) ¹⁵²	
RESPUESTA EDUCATIVA		
Propiciar, a través del trabajo colaborativo con el personal docente de la escuela regular, una respuesta educativa pertinente a las necesidades de los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.	Enriquecimiento de los contextos de la interacción	●
	a. Enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje	
	b. Filosofía para niños	
	c. Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, DIA	
	Vinculación institucional	●
	- Actividades extracurriculares	
	Acreditación, Promoción y Certificación Anticipada (Aceleración)	●
	a. Admisión temprana a un nivel educativo	
	b. Omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo	
SEGUIMIENTO		
Recuperar información cuantitativa y cualitativa sobre los logros de aprendizaje de los alumnos y las alumnas para proponer estrategias de mejora que favorezcan sus procesos de aprendizaje. Dar seguimiento al impacto de las acciones implementadas.	Técnico Pedagógico	
	- Apoyo a la Escuela, Carpetas de Escuela y de Aula	
	Operativo	
	- DEE, CROSEE, ENLACES TÉCNICOS	
	Indicadores de Proceso y de Impacto	
● CON PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA		

DEE-CROSEE-USAER

152. DEE. 2011 a.



En lo relativo al proceso de identificación, éste se divide en dos fases: **Fase 1.** La Identificación de la condición sobresaliente, la cual se lleva a cabo utilizando una de dos estrategias posibles: a) La identificación de Altos Desempeños mediante la aplicación del Sistema de Identificación IdeA-CAS y b) La identificación de altos desempeños en la acción a través de la intervención cotidiana (la cual es un proceso permanente); y la **Fase 2.** La exploración de la condición sobresaliente, misma que se lleva a cabo de acuerdo con las características y procesos de la Evaluación Inicial realizada por la USAER en la escuela regular, que implica, entre otras, el obtener informaciones diversas tales como la de los contextos escolar, áulico y socio-familiar, el nivel de competencia curricular y los estilos y ritmos de aprendizaje (tal como está expresado más ampliamente en el numeral 8.4.2. Evaluación Inicial: Análisis de los contextos, de este mismo apartado).

La trascendencia de las estrategias diversificadas en el proceso de atención de esta población, tiene como punto de partida el proceso de identificación inclusivo, donde participan todos los alumnos y las alumnas del grupo y está caracterizado por ser dinámico, intercultural, contextual, cotidiano y permanente en torno a todas las áreas del desempeño humano y en aquéllas relacionadas con los campos de formación del currículum de la educación básica en las cuales sea factible evidenciar a los alumnos y las alumnas con CAS.

En el abanico de estrategias diversificadas para dar una respuesta educativa pertinente a los alumnos y las alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes se encuentran, en primera instancia, **el enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje.** En este sentido, la Dirección de Educación Especial ha centrado sus esfuerzos en seleccionar y proponer alternativas metodológicas de enriquecimiento específico.

El enriquecimiento consiste en lograr trabajar en niveles de mayor profundidad, determinados contenidos del currículum; es decir, supone la ampliación de la estructura de los temas y contenidos, al explorar la lógica interna de éstos y al establecer las relaciones con otros campos, ámbitos o áreas del conocimiento. De esta forma, el alumno o la alumna abordan un nivel mayor de abstracción y de complejidad, donde ponen en juego estrategias de investigación y de pensamiento creativo¹⁵³.

De igual manera, la DEE ha implantado otros programas educativos de enriquecimiento como *Filosofía para Niños y el Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA)*.

Filosofía para Niños es un programa educativo en el cual se permite a los alumnos y las alumnas, desarrollar las habilidades del pensamiento y utilizarlas para explorar críticamente las formas de entender el mundo. Dicho programa ofrece ayudas para que el alumnado aprenda a “pensar por sí mismo”, es decir, alienta a forjarse una opinión propia, a confrontar todo tipo de argumentos, a respetar el punto de vista de los demás, a someterse únicamente a la autoridad de la razón y a formar un juicio respecto de su propia situación. Por otra parte, el programa les ayuda a que “piensen bien”, a desplegar un amplio espectro de habilidades, es decir, a que brinden sus puntos de vista, ofrezcan alternativas, clarifiquen, reformulen, infieran, definan, detecten supuestos, den razones, proyecten ideales, desarrollen la empatía, detecten falacias, brinden ejemplos y contraejemplos, detecten ambigüedades y elaboren juicios fundamentados, con sensibilidad al contexto y siguiendo un proceso de pensamiento auto-correctivo. En otras palabras, impulsa el desarrollo de su pensamiento crítico¹⁵⁴.

153. DEE. 2011.

154. Echeverría, Eugenio. 2006.



Otro programa educativo para fortalecer la estrategia de enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje es el *Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA)*, un programa educativo en el cual se utilizan las artes visuales, para desarrollar la inteligencia de alumnos y alumnas, así como de los docentes, motivándolos a pensar y razonar de formas distintas ante una expresión artística y estética, a escuchar activamente, a respetar las ideas de los demás, a percibir, observar y expandir la visión del mundo.

La respuesta educativa puede verse fortalecida a través de una estrategia de **vinculación institucional** que posibilite el acceso de niños, niñas y jóvenes identificados con CAS, a actividades extracurriculares, como por ejemplo, con la asistencia a Museos y Espacios Educativos que ofrece en su catálogo, la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico de la SEP (DGIFA/SEP).

Otra respuesta educativa para la atención de la población con CAS consiste, en la aplicación de los lineamientos de **acreditación, promoción y certificación anticipada** (todas ellas, estrategias de aceleración) en sus dos vertientes: 1. El ingreso a temprana edad a un nivel educativo y 2. La omisión de un grado escolar (mediante la promoción al grado inmediatamente superior), sin cambiar de nivel educativo.

De acuerdo con los *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada del alumnado con aptitudes sobresalientes en educación básica*¹⁵⁵, emitidos por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Dirección de Educación Especial (DEE) incorpora estas estrategias para su aplicación con alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes, como

una alternativa de respuesta educativa que tiene como finalidad ofrecer a estos alumnos y alumnas, la posibilidad de transitar a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que convencionalmente establece el Sistema Educativo Nacional. De esta forma, se pretende respetar sus ritmos de aprendizaje.

Para lo anterior, la Dirección de Educación Especial, en coordinación con los niveles educativos, establece un marco de operación del proceso de acreditación, promoción y certificación anticipada en el Distrito Federal, en el que se establecen los lineamientos y pasos del proceso que se requiere seguir puntualmente para tal efecto¹⁵⁶.

Finalmente, como tercer aspecto del proceso orientado a la atención de la población infantil con CAS, se debe realizar el seguimiento de la implantación de las estrategias diversificadas para recuperar información cualitativa y cuantitativa sobre los logros de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, para proponer alternativas de mejora que fortalezcan sus competencias y su logro educativo¹⁵⁷.

8.3.2.3. Implantación en el aula de Estrategias Específicas para la población con discapacidad

La implantación de Estrategias Específicas, es un recurso viable desarrollado por el equipo interdisciplinario de la USAER, para situaciones puntuales de trabajo con la escuela y las familias, pero específicamente, para fortalecer el aprendizaje de alumnos y alumnas con una discapacidad.

Las estrategias específicas implican aquellas acciones articuladas que despliega el docente de

155. SEP-AFSEDF. 2011 b.

156. DEE. 2011. Op. cit.

157. Ibíd.



apoyo de USAER en colaboración con el docente de grupo para dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con discapacidad en el uso competente de la lengua oral y la lengua escrita, en la resolución de problemas matemáticos, en el uso de los recursos tecnológicos, en la promoción del auto-cuidado, así como en el trabajo colaborativo, poniendo a disposición del alumnado con discapacidad recursos metodológicos y didácticos derivados de procesos de investigación de diversas disciplinas científicas, aplicadas a la educación especial y diseñados para tal efecto, tal como el Sistema Braille, indispensable para el aprendizaje de la lectura y la escritura para las personas con discapacidad visual.

Al asumir la responsabilidad del trabajo en torno a las estrategias específicas, la USAER ofrece a los alumnos y a las alumnas con discapacidad, la oportunidad de acceder a una formación integral, orientada al desarrollo de competencias para la vida que, además, de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para incorporarse exitosamente a la sociedad; al mismo tiempo se da cumplimiento a lo estipulado por la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en su Artículo 24, al asegurar que los alumnos y las alumnas con discapacidad desarrollen plenamente su potencial para participar de manera efectiva en la sociedad.

Con este fin, las estrategias específicas impulsadas incluyen la plena accesibilidad a aspectos como:

1. La comunicación a través de:

- El aprendizaje del Sistema Braille, la escritura alternativa, medios y formatos de comunicación para la población con discapacidad visual (ceguera o baja visión).

- El aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana y la promoción de la identidad lingüística para las personas con discapacidad auditiva.

- El uso de macrotipos, dispositivos multimedia, sistemas auditivos y medios de voz digitalizada, entre otros.

2. El desplazamiento y orientación a través del trabajo basado en la tutoría y el apoyo entre pares para fortalecer las habilidades de ubicación, equilibrio y de movilidad en la población con discapacidad visual.

3. El aprendizaje de contenidos específicos de las asignaturas de español y matemáticas para alumnos con discapacidad visual, intelectual y auditiva a través de metodologías y secuencias didácticas, varias de ellas publicadas por la DEE en la colección “Estrategias Didácticas”, tales como:

- *Los Ábacos: Instrumentos Didácticos*
- *Experiencias en la Enseñanza de las Matemáticas con Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva.*
- *Adecuaciones al Fichero de Matemáticas para niños Ciegos y Débiles Visuales*
- *Aprendiendo a Contar. Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual*
- *Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva*
- *El Placer de la Lectura en Niños con Discapacidad en el Centro de Atención Múltiple*
- *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales en los Centros de Atención Múltiple-Primaria*



Bajo estas consideraciones, la participación conjunta entre el equipo de apoyo y cada docente de grupo cobra relevancia con el MASEE, al conceptualizar a la USAER como un servicio que identifica, colabora y dota de recursos y apoyos metodológicos y específicos a la comunidad escolar, que coadyuvan al logro de una educación de calidad para todos.

8.4. Procesos de trabajo

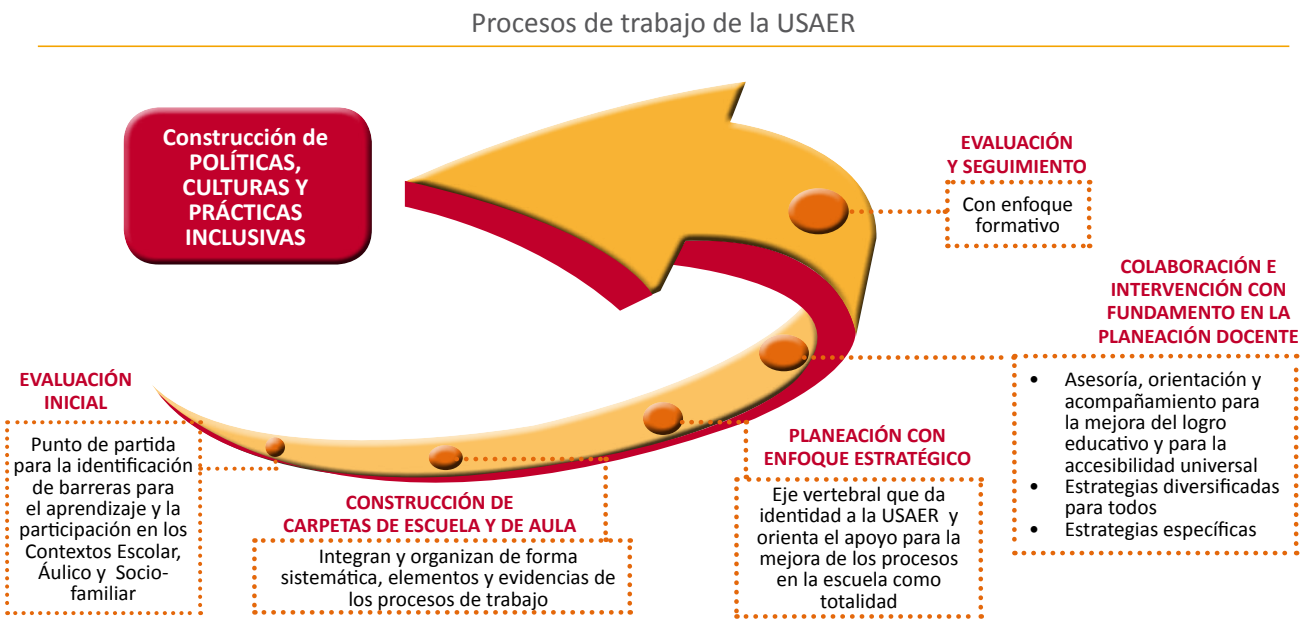
Los procesos de trabajo para articular la atención de la USAER en las escuelas de educación básica, como ya ha sido señalado, están orientados a la minimización y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los contextos (escolar, áulico y socio-familiar), para impactar significativamente en la mejora del logro educativo con énfasis en los alumnos y alumnas con discapacidad, en los que despliegan capacidades y aptitudes sobresalientes así como en aquéllos que se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación de la Educación Básica como comunicación y lenguaje, pensamiento

matemático y desarrollo personal y para la convivencia, prioritariamente.

El continuo conformado por los procesos de trabajo de la USAER (evaluación inicial, elaboración de carpetas de escuela y de aula, planeación con enfoque estratégico, planeación didáctica conjunta con el docente de grupo regular, implantación de estrategias de asesoría, orientación, acompañamiento, estrategias diversificadas de enseñanza y estrategias específicas, así como la evaluación y seguimiento), promueven la colaboración y la corresponsabilidad con los profesionales de Educación Básica en la construcción de escuelas inclusivas.

Cada proceso detona invariablemente estrategias y acciones de carácter ascendente con una firme orientación hacia la mejora, son susceptibles de seguimiento, evaluación y, en su conjunto, enmarcan el liderazgo y profesionalismo de la USAER en las escuelas de educación básica.

Los procesos de trabajo de la USAER en su continuum, están expresados en el siguiente esquema:



8.4.1. El apoyo de la USAER en los contextos educativos

Reconocer a la escuela en su complejidad implica visualizarla en las relaciones establecidas con la comunidad educativa, con las prácticas entre profesionales así como con los significados en construcción que permean su cultura; lo anterior, se traduce en formas únicas para abordar la enseñanza y el aprendizaje. La mejora e innovación de las prácticas lleva a identificar los factores y relaciones en los contextos áulico, escolar y socio-familiar de donde emergen prácticas, culturas y políticas que imponen una forma de gestión escolar y pedagógica.

Bajo este planteamiento, los fundamentos del paradigma ecológico, de la escuela como totalidad, de la educación inclusiva, del modelo social de la discapacidad y de la articulación de la educación básica en el marco de la RIEB, cobran sentido al reconocer que la escuela, el aula y las familias, son contextos abiertos de comunicación y de intercambio entre los cuales se establecen relaciones de índole social y cultural.

Desde esta perspectiva, los contextos: **escolar, áulico y socio-familiar**, se reconocen como el conjunto de escenarios y acontecimientos que tienen lugar en una institución educativa y alrededor de ella, los cuales determinan la formación de alumnos y alumnas.

El MASEE reconoce, en el **análisis contextual**, la oportunidad para comprender y explicar los procesos educativos que acontecen en cada escenario para posteriormente desplegar una planeación con enfoque estratégico donde se fundamente la intervención y las estrategias de apoyo de la USAER a través de las cuales, contribuye a la mejora de los procesos y de las prácticas educativas.

En el apoyo de la USAER a las escuelas de Educación Básica, el **análisis contextual** adquiere relevancia porque da sentido y comprensión a las dificultades, a las fortalezas y a las acciones de cada colectivo docente. Por ello, la observación cotidiana de los alumnos y de las alumnas y de lo que acontece en cada uno de los contextos, implica mirarlos siempre por primera vez para responder a preguntas sobre: quiénes son los alumnos y alumnas; cuáles son sus particulares necesidades intelectuales, afectivas y sociales; cuáles son las barreras que enfrentan en los contextos; cuál es la metodología de enseñanza; cuáles son las creencias de los docentes sobre el aprendizaje, las conductas, los valores y las actitudes.

También abre la posibilidad de mirar a los alumnos y a las alumnas en su singularidad, reconocerlos en sus necesidades y otorgarles la palabra para que ellos hablen de sí mismos, de cómo viven la escuela, de cuáles son sus necesidades y de cómo se sienten en ella, a partir de una escucha respetuosa y sensible.

En este sentido, un apoyo **contextualizado** tiene presente la complejidad de las situaciones educativas y lo delimita en su acción cotidiana, por ello cobra relevancia que:

- Se realice un análisis contextual crítico, para reconocer las interacciones recíprocas entre las personas y sus ambientes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las influencias de cada contexto y sus interacciones, así como los significados de comportamientos, de actitudes y percepciones respecto a la diversidad, el currículum, la inclusión, el trabajo colaborativo, entre otros.
- Se identifiquen aquellos aspectos de la gestión escolar, pedagógica y de las familias, generadores de barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales repercuten negativamente en los resultados educativos.



- Se establezcan desde la planeación, las estrategias de apoyo (asesoría, orientación, acompañamiento, estrategias diversificadas en el aula y estrategias específicas) para la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, por desplegarse en colaboración con el personal de las escuelas.

Análisis de los contextos educativos en torno al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación



8.4.2. Evaluación inicial: análisis de los contextos

La evaluación, es un proceso imprescindible a realizar en la USAER de forma permanente y sistemática. Particularmente, al inicio del ciclo escolar se lleva a cabo una evaluación la cual representa un proceso de indagación, observación, exploración y análisis de diversas fuentes de información. Con ello, el personal de la USAER visualiza a la escuela en su totalidad, explora la multiplicidad de factores y relaciones que se establecen entre los contextos e identifica las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en cada uno de ellos.

El proceso de evaluación inicial permite reconstruir y comprender -entre otros aspectos- los hechos, sucesos, tareas, representaciones, concepciones, tradiciones, rutinas, innovaciones y propuestas en desarrollo al interior de la escuela y el aula, las formas de relación que se establecen en cada comunidad educativa y, de manera importante, las condiciones tanto de las alumnas y los alumnos, como de los docentes.

Implica, obtener información cualitativa y cuantitativa de diversas fuentes de información tanto en la escuela en general, como en cada grupo, con respecto a las condiciones prevalecientes en la enseñanza y en el aprendizaje, las formas de organización, el uso de los materiales, la distribución del tiempo, los recursos adicionales empleados, las interacciones que se conjugan al interior y exterior de las aulas y de las escuelas, la metodología empleada por el docente para su práctica, la evaluación institucional y del logro en los aprendizajes, entre otros.

La importancia del proceso de evaluación inicial radica en identificar las barreras para el aprendizaje y la participación. El análisis de los contextos se concreta en la construcción de un reporte que al integrarse en las carpetas de escuela y de aula, constituye la base fundamental para que el equipo de la USAER, construya el Programa de Apoyo a la Escuela (PAE) en articulación con la planeación con enfoque estratégico, como eje vertebral para dar sentido al apoyo en la escuela como totalidad.

Las principales fuentes de información para la evaluación inicial emprendida por los profesionales de la USAER, se expresan en la siguiente tabla:



FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN INICIAL

Contexto escolar

- *Plan Estratégico de Transformación Escolar* (PETE) (Dimensión organizativa y administrativa)
- Sistema Integral de Información Educativa (SIIE)
- Plantilla Docente
- Resultados de ENLACE
- Resultados IDANIS
- Agendas y minutas de reuniones de Consejo Técnico y/o Academias
- Resultados de las técnicas e instrumentos de indagación utilizados por la USAER (guías de observación, entrevistas a personal directivo y docente, entre otras)

Contexto áulico

- *Plan Estratégico de Transformación Escolar* (Dimensión pedagógica curricular)
- Listas de alumnos
- Instrumentos de evaluación aplicados por los maestros de grupo con la colaboración de la USAER
- Planeaciones docentes
- Resultados de las técnicas e instrumentos de indagación utilizados por la USAER (guías de observación del grupo, entrevistas a personal docente y alumnos, revisión de las producciones de los alumnos, entre otras)

Contexto socio-familiar

- *Plan Estratégico de Transformación Escolar* (Dimensión de participación social)
- Plan de Trabajo de la Asociación de Padres de Familia (APF)
- Plan de Trabajo del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS)
- Entrevistas aplicadas a padres de familia tanto de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación como a integrantes de la APF y/o del CEPS



8.4.2.1. Evaluación Inicial en el contexto escolar

EVALUACIÓN INICIAL
Contexto Escolar



La escuela es el espacio institucional donde se desarrollan los procesos educativos y en el cual interactúan sujetos –alumnos, alumnas, directivos, docentes, familias- para el logro de un objetivo común: la formación de alumnos y alumnas competentes capaces de enfrentar los retos actuales de la sociedad.

Es en el contexto escolar, donde se pone de manifiesto la compleja realidad educativa, se constituye en un entramado de aspectos proyectados en las formas de ejercer el liderazgo, de llevar a cabo el trabajo entre docentes, en las formas de organización y administración de los recursos (humanos, técnicos, materiales, los tiempos) en el tipo de relaciones que el personal

directivo y docente establecen con los alumnos, las alumnas, con las familias y con la comunidad.

Así mismo, es en el contexto escolar donde se estructuran las oportunidades de intercambio y de actualización profesional, las formas de comunicación, los valores que se ponen en práctica y las actitudes ante la diversidad y la inclusión.

La escuela representa el conjunto de esfuerzos profesionales para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de su alumnado y se refleja en la manera como los docentes construyen su planeación estratégica y evalúan el impacto de la misma en sus logros educativos.



Adentrarse en el proceso de evaluación inicial de este contexto, implica tener como punto de partida el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) de la escuela regular, en sus dimensiones organizativa y administrativa. La USAER puede construir algunas pautas de análisis o interrogantes para situar la realidad de la escuela, en función de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son las formas y procedimientos para la construcción del PETE?
- ¿Qué sentido y significado da el colectivo docente a la planeación?
- ¿La planeación...

... se inscribe en la atención y el respeto a la diversidad y a la inclusión?

... contribuye a evitar todo tipo de discriminación institucional?

... determina las formas y niveles de participación?

... pone de manifiesto los ámbitos de decisión y acción?

... proyecta las condiciones que propician y/o inhiben el sentido de la innovación?

... permite identificar las problemáticas a resolver?

... expresa la distribución y uso del tiempo durante el año escolar?

... define las tareas, los grupos, las comisiones, y el uso que se hace de los materiales y las tecnologías de la comunicación?

... pone de manifiesto la manera de ejercer el liderazgo?

... especifica los propósitos institucionales?

... reconoce las áreas de fortaleza y debilidad?

... considera prioritaria la adecuación física de los espacios para hacerlos accesibles a todos?

... determina la adquisición y distribución de recursos materiales y financieros a partir de las necesidades identificadas?

... pone de manifiesto un trabajo colegiado?

... se constituye en el medio para movilizar a la comunidad escolar?

... permite asumir responsabilidades individuales y colectivas?

... detona actitudes y valores para la colaboración?

... favorece la participación democrática?

... manifiesta tradiciones y rutinas institucionales?

... coloca la centralidad en el aprendizaje?

... determina las expectativas sobre el alumnado y la escuela?

... posibilita que los docentes se apropien de la planeación escolar y la desarrollen activamente?

... perfila que todos los alumnos y alumnas concluyan su formación?

Las pautas de reflexión anteriores, constituyen un insumo importante para concretar este proceso de evaluación inicial, así como para la construcción del respectivo reporte del análisis contextual. De manera específica, la evaluación inicial en el contexto escolar se centra en los siguientes aspectos:



EVALUACIÓN INICIAL. ANÁLISIS DEL CONTEXTO ESCOLAR	
Rubro de Información / Finalidad	Elementos que lo conforman
<p>Estadística de la escuela Recuperar datos cuantitativos y cualitativos acerca de la población escolar, para reconocer algunas de sus características e identificar posibles factores, que coloquen a los alumnos en situación de vulnerabilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Número de grupos por grado. • Número de alumnos y alumnas. • Alumnos y/o alumnas repetidores. • Alumnos y/o alumnas con discapacidad. • Alumnos y/o alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes. • Otros alumnos con alguna situación de vulnerabilidad. • Altas y bajas. • Alumnos en atención y seguimiento del ciclo escolar anterior.
<p>Resultados de logro educativo (ciclo escolar anterior) Contar con información cuantitativa y cualitativa sobre los resultados educativos de la escuela y proponer estrategias que fortalezcan el proceso educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las evaluaciones finales del ciclo escolar anterior. • Análisis de resultados de prueba ENLACE. • Impacto de los apoyos de la USAER en los resultados educativos del ciclo escolar anterior.
<p>Resultados de la evaluación inicial de los alumnos Contar con información cuantitativa y cualitativa sobre el nivel académico de los grupos de la escuela, para identificar las necesidades específicas de apoyo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación realizada por la escuela. • Análisis de resultados del <i>Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria</i> (IDANIS). • Análisis de resultados de evaluaciones realizadas por USAER (en su caso).
<p>Condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje Reconocer los ambientes donde se desarrolla el proceso educativo en la escuela, para la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de apropiación y desarrollo del currículo de la Educación Básica. • Prácticas de planeación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Enfoque y prácticas de enseñanza desarrolladas en la escuela. • Reconocimiento y atención a la diversidad. • Prácticas, políticas y culturas inclusivas generadas en la escuela.



EVALUACIÓN INICIAL. ANÁLISIS DEL CONTEXTO ESCOLAR	
Rubro de Información / Finalidad	Elementos que lo conforman
<p>Organización y funcionamiento de la escuela Conocer la dinámica escolar y dar cuenta de la oferta educativa, así como de las formas de organización y gestión escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones e interacciones sociales de la comunidad educativa. • Trabajo colaborativo y corresponsabilidad. • Liderazgo directivo. • Formación continua. • Organización y funcionamiento de las Reuniones de Consejo Técnico (RCT). • Organización y funcionamiento de los espacios técnicos, así como de las comisiones, al interior de la escuela. • Uso y distribución del tiempo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Administración de recursos (humanos, materiales, financieros y administrativos) con los que cuenta la escuela para los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Uso de los espacios que contribuyen a los aprendizajes escolares (biblioteca, ludoteca, aula de medios, entre otros).
<p>Vinculación con la comunidad Reconocer los vínculos de la escuela con la comunidad y su impacto en el proceso educativo.</p>	<p>Vinculación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familias de los alumnos y las alumnas. • Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). • Asociación de Padres de Familia (APF). • Otras instituciones. • Organismos no gubernamentales (ONG).

Estos rubros y los elementos que los conforman, representan un referente para la construcción del reporte del análisis contextual y un insumo para la carpeta escolar; además, son la base del *Programa de Apoyo a la Escuela (PAE)* elaborado por la USAER y representan la base para nutrir de contenido su Planeación Estratégica. El PAE es el instrumento de los profesionales de la USAER

para proyectar su intervención y desplegar sus estrategias, mismas que deberán llevarse a cabo de manera colaborativa y corresponsable con los docentes de cada una de las escuelas, para mejorar los procesos de la gestión escolar y para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en el proceso de evaluación inicial.



8.4.2.2. Evaluación Inicial en el contexto áulico

EVALUACIÓN INICIAL Contexto Áulico



El contexto áulico es un espacio en donde se generan diferentes relaciones: alumnos y alumnas entre sí, alumnos y alumnas con los contenidos de aprendizaje, docentes con alumnos y alumnas, docentes con los contenidos curriculares, situaciones que complejizan la dinámica del aula y pueden favorecer u obstaculizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El objetivo del proceso de evaluación inicial en este contexto consiste, en el análisis del mismo para recuperar información relevante y oportuna en torno a las características del grupo y de sus integrantes, a sus necesidades y logros educativos para planear con ello, la intervención

y las estrategias de apoyo, con el fin de impactar sustantivamente en el logro de los propósitos educativos del grado y nivel correspondientes.

En el proceso de evaluación inicial del contexto áulico se aspira a reconocer las necesidades y características del grupo y a sistematizar el análisis para llegar a definir y a desplegar estrategias de apoyo a través de un trabajo compartido y corresponsable con la educación regular en la atención de las alumnas y los alumnos.

El análisis del aula tiene como centralidad el proceso de aprendizaje del alumnado, reconociendo que este escenario también es propicio para el aprendizaje del docente y de



las familias. Para ello, se incluyen a continuación algunas interrogantes con las cuales se ofrecerán pautas referenciales a tomar en consideración:

- ¿Cuál es la concepción del docente en cuanto al proceso de aprendizaje?
- ¿Considera el docente al aula como el contexto privilegiado para generar condiciones que garanticen el logro de los aprendizajes de su alumnado?
- ¿Reconoce el docente los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas como posibilidad para brindar una oferta educativa adecuada?
- ¿Reconoce el docente que además de los alumnos y las alumnas, también él y las familias son sujetos de aprendizaje y, por lo tanto, aprenden permanentemente?
- ¿Valora el docente al aprendizaje de los alumnos y alumnas como la razón de ser de todas las acciones desplegadas en el aula?
- ¿Reconoce el docente que el perfil de egreso es el referente y objetivo último a lograr por todos los alumnos y alumnas?
- ¿Reconoce el docente sus necesidades de actualización y capacitación como condición

para un proceso de aprendizaje permanente?

- ¿Promueven los docentes el trabajo cooperativo entre los alumnos y alumnas?
- ¿Reconocen los docentes los logros de aprendizaje de cada uno de sus alumnos y alumnas?
- ¿Se valoran en el aula las diferencias como recurso para apoyar el aprendizaje?
- ¿Crean los docentes condiciones para que el alumnado exponga y manifieste sus competencias en diversas situaciones?
- ¿Se ayudan los alumnos en su proceso de aprendizaje?
- ¿Reflexiona el docente con los alumnos respecto a sus logros en el aprendizaje?

Estas interrogantes, que contribuyen a la concreción de la evaluación inicial, constituyen también un insumo para la construcción de la carpeta de aula y una base imprescindible, para la planeación de la USAER con enfoque estratégico.

De manera específica, la evaluación inicial en este contexto se centra en los siguientes aspectos:

EVALUACIÓN INICIAL. ANÁLISIS DEL CONTEXTO ÁULICO	
Rubro de Información / Finalidad	Elementos que lo conforman
Estadística del grupo Contar con datos cuantitativos y cualitativos sobre la conformación del grupo, para reconocer algunas de sus características e identificar posibles factores, que coloquen a los alumnos y las alumnas en situación de vulnerabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Número de alumnos, de alumnas y edades. • Alumno(a)s repetidores. • Alumno(a)s con discapacidad. • Alumno(a)s con capacidades y aptitudes sobresalientes. • Alumno(a)s migrantes. • Otros alumno(a)s en situación de vulnerabilidad. • Altas y bajas. • Alumno(a)s con atención y seguimiento desde el ciclo escolar anterior.



EVALUACIÓN INICIAL. ANÁLISIS DEL CONTEXTO ÁULICO	
Rubro de Información / Finalidad	Elementos que lo conforman
<p>Resultados educativos del ciclo escolar anterior</p> <p>Recuperar información cuantitativa y cualitativa sobre los logros de aprendizaje del grupo de alumnos y alumnas en el ciclo anterior, para reconocer sus fortalezas y dificultades en el acceso al currículo y proponer estrategias que favorezcan sus procesos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las evaluaciones finales del ciclo escolar anterior. • Análisis de resultados de ENLACE (incluye la identificación de asignaturas y contenidos de mayor dificultad y fortaleza). • Nivel de competencia curricular. • Impacto de los apoyos de la USAER en los resultados educativos en el ciclo escolar anterior (en su caso).
<p>Resultados de la evaluación inicial de los aprendizajes del grupo de alumno y alumnas</p> <p>Contar con información cuantitativa y cualitativa del grupo y de cada alumno, para identificar su nivel de competencia curricular de inicio, así como sus estilos y ritmos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación realizada por la escuela. • Análisis de resultados del <i>Instrumento de Diagnóstico para los Alumno(a)s de Nuevo Ingreso a Secundaria</i> (IDANIS). • Resultados de la valoración del nivel de competencia curricular realizada por la USAER (especificando el tipo de valoración). • Resultados de la valoración de los estilos y ritmos de aprendizaje realizada por la USAER (especificando el tipo de valoración).
<p>Información sobre el ambiente de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Identificar las condiciones físicas y sociales en las que se realiza el proceso educativo, para reconocer prácticas, actitudes y culturas excluyentes en el aula, así como su impacto en los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la observación de las interacciones grupales. • Organización del tiempo y del espacio. • Actitudes y expectativas tanto de los alumnos(a)s como del docente hacia el trabajo. • Motivaciones para aprender. • Trabajo colaborativo. • Disponibilidad y uso de recursos materiales y didácticos.
<p>Información sobre las formas de enseñanza y evaluación</p> <p>Reconocer los estilos de enseñanza y las competencias con las que cuenta el profesor(a) de grupo, para el desarrollo del trabajo en el aula y su impacto en los aprendizajes y la participación de los alumnos y las alumnas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo de enseñanza: formas, procedimientos, estrategias para promover el aprendizaje. • Formas de evaluación. • Colaboración entre el docente de grupo y el personal de USAER. • Características de la planeación didáctica. • Competencias docentes. • Congruencia entre el diseño y el desarrollo curricular.



Esta tabla, permite advertir que la evaluación inicial en el contexto áulico recupera cuatro elementos centrales para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación e implican:

- El nivel de competencia curricular
- Los estilos y ritmos de aprendizaje
- Los estilos de enseñanza y evaluación docente
- Las interacciones grupales

El contenido de estos cuatro aspectos se enuncia en los siguientes cuadros y se definen con la intención de fortalecer los niveles conceptuales de los profesionales de la USAER y de formular los planteamientos teórico-metodológicos para organizar e implantar los apoyos pertinentes orientados a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas en los contextos áulicos.

COMPETENCIA CURRICULAR
<p>Concepción:</p> <p>Son los conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas logradas por los alumnos y las alumnas con respecto a los propósitos y contenidos del grado que se establecen en el Plan de Estudios 2011. Educación Básica y en los Programas de Estudio 2011 del nivel educativo correspondiente.</p>
<p>Objetivo:</p> <p>Determinar lo que las alumnas y los alumnos evidencian en relación con los propósitos y contenidos educativos del currículum que se desarrolla durante el ciclo escolar.</p>
<p>Posibilita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situar a las alumnas y los alumnos en el punto de partida para el inicio de posteriores aprendizajes. • Precisar los apoyos y estrategias pertinentes para promover los aprendizajes de las alumnas y los alumnos dentro del aula. • Tomar decisiones en torno a la situación escolar de las alumnas y los alumnos. • Orientar la evaluación de acuerdo a las necesidades de las alumnas y los alumnos.



ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE

Concepción:

Son las formas, procedimientos y estrategias que emplean las alumnas y los alumnos para la adquisición y manejo de los aprendizajes, implica reconocer los tiempos que utilizan en el desempeño de acciones en donde se ponen en juego los conocimientos.

Objetivo:

Reconocer las diversas formas, procedimientos, estrategias y tiempos que emplean las alumnas y los alumnos ante las oportunidades de aprendizaje, para tener elementos suficientes para el diseño y aplicación de una metodología que reconozca la diversidad del grupo.

Posibilita:

- Conocer la diversidad del grupo y determinar las condiciones que son factibles para el manejo de los contenidos.
- Tener elementos para un diseño metodológico que considere la diversidad del grupo.
- Tener presente el empleo de los tiempos que se les debe proporcionar a las alumnas y los alumnos para la concreción de las actividades que se programen en el aula.
- Seleccionar los materiales de apoyo para desarrollar las estrategias específicas.

ESTILOS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DOCENTE

Concepción:

Son las formas, procedimientos y estrategias que emplea el docente para que las alumnas y los alumnos se apropien de los conocimientos y desarrollen las competencias adecuadas. Refiere a las formas por las que el maestro evidencia la comprensión de la construcción del conocimiento y su concreción en el desarrollo de competencias en los alumnos y las alumnas.

Objetivo:

Reconocer las diversas formas, procedimientos, estrategias y tiempos que emplea el docente para que las alumnas y los alumnos se apropien de los conocimientos y desarrollen las competencias necesarias dentro del proceso educativo.

Posibilita:

- Considerar las necesidades del grupo en torno al aprendizaje, para proyectar una planeación que desarrolle una enseñanza pertinente y una optimización de los recursos que impacten en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos.
- Orientar sobre estrategias metodológicas.
- Determinar formas de evaluación flexibles.



INTERACCIONES GRUPALES	
Concepción:	Dinámica de acción entre compañeros de grupo y el docente que prevalece en el aula. Se expresa a través de intereses y formas de pensar.
Objetivo:	Conocer las relaciones que se establecen al interior del grupo para favorecer las condiciones ambientales y de interacción que permitan aprendizajes significativos.
Posibilita:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el nivel y tipo de apoyos que requieren las alumnas y los alumnos para favorecer la inclusión. • Identificar los liderazgos que se establecen al interior del grupo. • Identificar las relaciones interpersonales entre las alumnas y los alumnos y con el docente. • Proporcionar información en torno a la presencia de conflictos para resolverlos a través de la negociación pacífica. • Tomar decisiones en torno a la dinámica de grupo.

8.4.2.3. Evaluación inicial en el contexto socio-familiar

EVALUACIÓN INICIAL

Contexto Socio-familiar



Es una realidad que las escuelas requieren crear altos niveles de **confianza recíproca** con las familias y un consenso de **normas compartidas** en torno a líneas de acción común. La tarea de la escuela consiste en conocer, analizar, valorar y asumir las características, cultura y condiciones particulares de las familias, para establecer vínculos sólidos con ellas, reconociendo su participación como un derecho y una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje y participación de todos los alumnos y las alumnas.

El proceso de evaluación inicial de este contexto, consiste en la identificación de aspectos de su estructura y su dinámica, de sus creencias y expectativas con respecto al aprendizaje de sus hijos, de las formas de interacción y comunicación con la escuela, así como de los conocimientos, destrezas y talentos de padres, madres, o aquellas personas más próximas al niño o niña (abuelos, tutores, hermanos) para enriquecer las oportunidades de aprendizaje.

El análisis del **contexto socio-familiar** implica indagar sobre tres aspectos fundamentales:

1º La estructura familiar. Representa la composición de la familia en relación con el número de integrantes, parentesco, edades y ocupaciones.

2º La dinámica familiar. Define las relaciones establecidas entre los integrantes de la familia, formas de organización, principios, valores, hábitos y costumbres, la situación laboral de sus integrantes, los aspectos favorables así como los problemas que se identifican al interior de la misma, con una repercusión importante sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

3º La vinculación de la familia con la escuela.

Son los tipos de ayuda o las responsabilidades de las familias, en el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como el tipo de comunicación establecida con la escuela.

Algunas pautas de análisis para comprender y reconocer la dinámica y estructura de las familias pueden orientarse en torno de los siguientes planteamientos:

- ¿Identifica y reconoce la escuela la estructura y dinámica como aspectos que definen la calidad de la vida familiar?
- ¿Definen los docentes los apoyos necesarios para las familias, a partir del conocimiento de las mismas?
- ¿Es analizada la calidad de las interacciones entre las familias y los hijos para contribuir a mejorarlas?
- ¿Se brinda apoyo a las familias para que identifiquen y valoren las fortalezas de su hijo o hija?
- ¿Desde su ámbito de responsabilidad, despliega la escuela acciones para promover la mejora en la calidad de vida familiar: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y derechos?
- ¿Se analizan y comparten las expectativas en torno a la educación en el vínculo escuela-familia?
- ¿Se abren espacios de comunicación donde se recogen los intereses y las preocupaciones de la comunidad educativa?



- ¿Se reconoce la participación de la familia como un derecho?
- ¿Se establecen propuestas para mejorar la dinámica de las familias con base en valores como el respeto?
- ¿Valora la escuela el conocimiento que tienen las familias sobre sus hijos (as)?
- ¿Reconoce la escuela las capacidades y

destrezas de los padres para apoyar el aprendizaje y participación de sus hijos?

- ¿Valora la escuela las culturas familiares?

El reporte de análisis de este contexto se integra a la carpeta de aula, junto con el reporte del análisis del contexto áulico. De manera específica, la evaluación inicial del contexto socio-familiar se centra en el siguiente rubro y elementos respectivos:

EVALUACIÓN INICIAL ANÁLISIS DEL CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR	
Rubro de Información / Finalidad	Elementos que lo conforman
Información sobre la participación de las familias Contar con información relevante sobre la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, para la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto socio-familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas sobre: <ul style="list-style-type: none"> • La educación de sus hijos. • La función de la escuela. • El docente frente a grupo. • La USAER. • Aspectos y condiciones de la familia que favorezcan u obstaculicen el aprendizaje de sus hijos. • Vinculación de la familia con los diferentes agentes educativos. • Relación de la familia con el maestro(a) frente a grupo.

8.4.3. Construcción de carpetas: instrumentos para la sistematización de los apoyos

Las **carpetas de escuela y de aula** son instrumentos técnico-operativos para facilitar la integración y organización de los elementos y evidencias que dan cuenta del proceso de atención de la USAER en las escuelas de Educación Básica y de su contribución a la construcción de Escuelas Inclusivas.

Las carpetas se construyen durante el transcurso del ciclo escolar con las evidencias o productos derivados de cada uno de los procesos de trabajo de la USAER. La recopilación de evidencias y el registro se realiza considerando tres momentos sustantivos del apoyo:

- La evaluación inicial: análisis de los contextos.
- El apoyo a los contextos educativos.
- El seguimiento y evaluación de los procesos de apoyo a la escuela.

Para cada uno de estos momentos, se establecen una serie de rubros que guían la sistematización de la información, sin pretender limitar la creatividad o la actitud propositiva y de mejora de cada servicio. Éstos se expresan en las siguientes tablas donde se aborda la especificidad de la carpeta de la escuela y de la carpeta de aula.

La construcción de las carpetas es un proceso continuo y permanente a la par de los procesos



de trabajo. No sólo representan un medio de registro o la compilación de evidencias; tampoco es la suma de impresiones de documentos de la escuela regular, además constituyen un insumo para la planeación estratégica y un punto de reflexión sobre la práctica, por lo que necesariamente deben dar cuenta de la colaboración entre la USAER y el personal de las escuelas en la construcción de políticas, culturas y prácticas inclusivas. Por ello, las carpetas de los profesionales de la USAER:

- Expresan la realidad de cada escuela y de cada aula.
- Organizan y sistematizan los procesos de trabajo.
- Evidencian la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación a través de los registros de las acciones y de los resultados de las mismas.

- Comunican el trabajo colaborativo entre la USAER y la escuela.

8.4.3.1. Carpeta de escuela

La **carpeta de escuela** es el instrumento técnico operativo que, en el marco de la educación inclusiva integra y organiza de forma sistemática, información del proceso de atención de la USAER en el **contexto escolar**. Se constituye en el fundamento para la toma de decisiones en torno a la planeación, la operación y la evaluación de estrategias de apoyo. Al mismo tiempo, representa la evidencia de la colaboración con los profesionales de la educación básica en la construcción de una **cultura inclusiva** en la escuela y de la transformación de políticas y prácticas para orientarlas cada vez más hacia los principios de la educación inclusiva.

La carpeta de escuela está integrada por los siguientes rubros:

CARPETA DE ESCUELA			
	MOMENTOS DE TRABAJO		
	Evaluación inicial: análisis del contexto escolar	Apoyo a los contextos educativos	Seguimiento y evaluación de los procesos de apoyo a la escuela
RUBROS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Datos generales de la escuela.• Estadística de la escuela.• Resultados de logro educativo (ciclo escolar anterior).• Resultados de la evaluación inicial de los alumnos.• Organización y funcionamiento de la escuela.• Condiciones para los proceso de enseñanza y aprendizaje.• Vinculación con la comunidad.• Reporte de análisis contextual.	<ul style="list-style-type: none">• Programa de apoyo a la escuela (PAE).• Apoyos al contexto escolar.• Apoyos a los contextos áulicos.• Apoyos al contexto socio-familiar.	<ul style="list-style-type: none">• Estadística de atención de la USAER.• Informes de evaluación y seguimiento.



8.4.3.2. Carpeta de aula

La **carpeta de aula** es el instrumento técnico operativo que en el marco de la educación inclusiva, integra y organiza de forma sistemática, elementos y evidencias de los procesos de trabajo de la USAER en los contextos áulico y socio-familiar. Pone de manifiesto la colaboración de

los profesionales de la USAER en la mejora de la gestión pedagógica.

La carpeta de aula se constituye en el soporte para la toma de decisiones en torno a la planeación, la operación y la evaluación de las estrategias y acciones desplegadas en estos contextos y se integra por los rubros presentados en la siguiente tabla:

CARPETAS DE AULA			
	MOMENTOS DE TRABAJO		
	Evaluación Inicial: análisis de los contextos áulico y socio-familiar	Apoyo a los contextos áulico y socio-familiar	Seguimiento y evaluación de los procesos de apoyo
RUBROS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Datos generales del grupo.• Estadística del grupo.• Resultados educativos del ciclo escolar anterior.• Resultados de la evaluación inicial de los aprendizajes del grupo de alumno(a)s.• Información sobre el ambiente de enseñanza y aprendizaje.• Información sobre las formas de enseñanza y evaluación.• Información sobre la participación de los padres de familia.• Reporte de análisis de los contextos áulico y socio-familiar.	<ul style="list-style-type: none">• Plan de apoyo al aula.• Apoyos en el proceso de la planeación didáctica (que elabora el docente de grupo).• Apoyos durante el desarrollo del trabajo en el aula.• Apoyos en el proceso de evaluación de los aprendizajes.• Orientaciones a los padres de familia.	<ul style="list-style-type: none">• Estadística de atención de la USAER.• Informes de evaluación y seguimiento.



8.4.4. Planeación de la USAER con enfoque estratégico



La **planeación con enfoque estratégico** de la USAER despliega un proceso continuo y sistemático de análisis, reflexión y diálogo sobre la forma como cada colectivo de profesionales desempeña su labor, hace posible seleccionar una dirección hacia un futuro deseado, considera los medios reales y viables para alcanzarla, prevé situaciones que pueden obstaculizar su tarea y permite monitorear sus avances para tomar decisiones oportunas¹⁵⁸.

A través de la planeación estratégica los profesionales de la USAER reconocen su razón de ser y definen sus objetivos estratégicos, se

organizan a partir de la determinación de las estrategias de apoyo y perfilan los indicadores que dan cuenta de su impacto en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los contextos. La planeación de la USAER con enfoque estratégico, se constituye en el referente para el reconocimiento de nuevos retos, los cuales requieren respuestas eficaces y eficientes para satisfacer las necesidades de la comunidad escolar.

158. DEE. 2010 a.

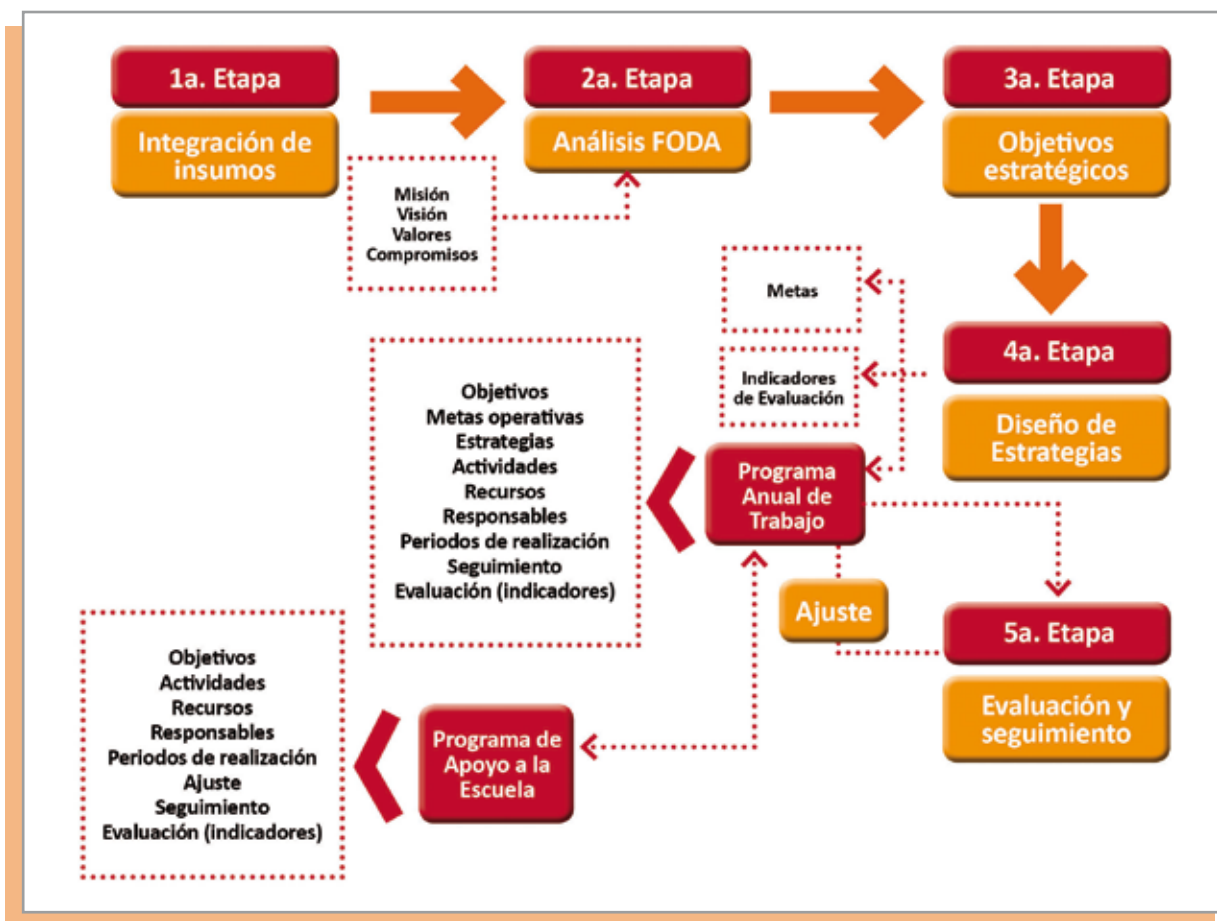


Construir la planeación desde un enfoque estratégico, ayuda a la USAER a pensar en la mejora de la cultura del trabajo docente para contribuir a formar en cada escuela, una comunidad más abierta a la diversidad, donde se asuma el compromiso de brindar apoyo diferenciado y específico en los contextos escolares a las alumnas y los alumnos con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como a aquéllos que en los contextos se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los diferentes campos de formación de la Educación Básica especialmente los de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, desarrollo personal y para la convivencia, debido a la presencia de barreras de diversa índole las cuales requieren ser eliminadas o minimizadas.

La planeación estratégica favorece la organización de los procesos de trabajo de la USAER en dos sentidos:

- Define la dirección a seguir para cada servicio a partir del *Programa General de Trabajo* de la DEE 2008-2012, con su visión, misión, valores, propósitos y líneas institucionales, representando el referente que orienta la determinación de sus objetivos estratégicos, líneas de trabajo, acciones y metas; y,
- Articula los esfuerzos de apoyo de la USAER a la escuela regular y en colaboración con ella, para valorar su desempeño respecto a la mejora de las prácticas, políticas y culturas, con el propósito de contribuir a la construcción de Escuelas Inclusivas.

Ruta metodológica de la planeación con enfoque estratégico en la USAER



La construcción del proceso de planeación de la USAER¹⁵⁹ con enfoque estratégico se concreta en las siguientes cinco etapas, acordes con los planteamientos de este Modelo de Atención, donde se especifican aspectos metodológicos para apuntalar su razón de ser y su quehacer:

Primera etapa:	Integración de insumos.
Segunda etapa:	Análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA).
Tercera etapa:	Definición de objetivos estratégicos.
Cuarta etapa:	Diseño de Estrategias.
Quinta etapa:	Seguimiento y evaluación.

Primera etapa: integración de insumos

El momento de integración de insumos, implica la revisión exhaustiva, análisis y reflexión sobre tres referentes fundamentales:

- El marco político, normativo e institucional el cual, a través de las políticas públicas, leyes, reglamentos, normas, lineamientos y demás disposiciones jurídico-administrativas, contribuye a determinar las atribuciones, compromisos y alcances de la USAER en el quehacer institucional.
- El *Programa General de Trabajo 2008-2012* de la Dirección de Educación Especial sitúa y orienta, a través de su visión, misión, valores, propósitos y líneas institucionales, los procesos de trabajo de la USAER para la construcción de Escuelas Inclusivas, el desarrollo de la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB y la mejora de la gestión escolar y pedagógica bajo los postulados del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.

- Las carpetas de escuela y de aula, concretan el análisis de los contextos emprendido por la USAER por el cual se han identificado las barreras para el aprendizaje y la participación que habrán de minimizarse y eliminarse en cada una de las escuelas y de las aulas. En este sentido, el reporte del análisis contextual de todas las escuelas atendidas por la USAER constituye un referente y la base para la planeación con enfoque estratégico.

El análisis, revisión y reflexión en torno a estos insumos, cobran relevancia para articular dos aspectos imprescindibles de la planeación estratégica: la alineación y la sinergia; es decir, la planeación de la USAER con enfoque estratégico debe tener presente su alineación a la planeación estratégica de la DEE y al mismo tiempo, constituir una suma de esfuerzos colectivos para el cumplimiento de las metas institucionales.

La integración de insumos es de enorme importancia, por nutrir de referentes la construcción de la planeación de la USAER, por ello, cada etapa recupera elementos del orden político, normativo e institucional para facilitar la definición de aspectos de carácter técnico y operativo.

Es imprescindible que el apoyo pertinente, efectivo y eficaz de la USAER en las escuelas sea cuidadosamente planeado. En este sentido, el *Programa de Apoyo a la Escuela* (PAE), resultado del análisis de los contextos del proceso de evaluación inicial, constituye la base para atender la especificidad de cada uno de los contextos educativos.

Es necesario enfatizar la importancia del PAE en la planeación e implementación de los apoyos en cada escuela, como producto de un trabajo

159. *Ibíd.*



interdisciplinario y corresponsable del maestro de apoyo con el maestro de comunicación, trabajador social y psicólogo, bajo la orientación y acompañamiento del director o directora de la Unidad. En otras palabras, el PAE es el instrumento técnico-pedagógico para organizar e implantar los apoyos en los contextos-escolar, áulico y socio-familiar- con el fin de eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, que se han identificado en la fase correspondiente del proceso de evaluación inicial.

Segunda etapa: análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA)

La segunda etapa en la construcción de la planeación de la USAER con enfoque estratégico, implica la deliberación colectiva, en primera instancia, para la definición y alineación de su misión, visión, valores, compromisos y, derivado de lo anterior, en segunda instancia, para el análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA).

Esta segunda etapa, refleja el **núcleo** de la planeación con enfoque estratégico porque se hace evidente la alineación de la misión, visión y la sinergia, a través de los valores y compromisos de los profesionales, para actuar decididamente en la mejora de la gestión escolar y pedagógica.

Por ello, la misión de la USAER refleja con claridad su existencia institucional, su razón de ser y su compromiso ante la comunidad. La misión vertebrata el compromiso individual y colectivo en torno a su tarea institucional, al articular el apoyo –humano, teórico, metodológico, técnico, material, didáctico- para ponerlos a disposición de la mejora de su gestión, así como para orientar sus estrategias de apoyo hacia la disminución y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos –escolar, áulico

y socio-familiar-. Con la claridad en torno a su razón de ser, la USAER puede anticipar un futuro deseado, es decir, una visión de futuro que se construye desde el presente.

La construcción de su visión también se apoya en un proceso de deliberación colectiva que valora la articulación con la misión. Esta construcción es realista con las condiciones de la USAER para proyectar los aspectos de mejora factibles en el corto y mediano plazo. La visión constituye el vínculo entre cómo estamos y cómo imaginamos (pensamos y deseamos) estar; y entre ambas visiones, cómo llegar a ser y cómo anhelamos ser en un período determinado.

La visión ayuda a ver el futuro de una manera más clara. Esto significa que el futuro se puede programar dentro de un proceso de cambio hacia la mejora continua.

Por otra parte, el conjunto de políticas educativas, leyes, reglamentos, normas, lineamientos y demás disposiciones jurídico-administrativas, configuran las atribuciones y responsabilidades de los profesionales de la USAER. Sin embargo, su ser y quehacer está permeado por valores que impactan de una manera determinada en su cultura interna. Hacer evidente estos valores contribuye a enunciar principios de acción, para el logro de su visión y para fortalecer la razón de ser derivada de las tareas que le han sido encomendadas institucionalmente.

La construcción colectiva de la misión, visión y los valores en la planeación de la USAER, implican asumir una responsabilidad profesional formalizada con el establecimiento de compromisos individuales, propios de la función a desempeñar.

A través de estos componentes, la USAER proyecta su capacidad para dar respuesta de manera oportuna y pertinente en los contextos



escolares, para minimizar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, identificadas en el proceso de evaluación inicial.

Para ello, el análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), representa un esfuerzo para examinar la interacción entre las características particulares del apoyo que ofrece la USAER y el entorno en el cual se desempeña.

Desde el enfoque de la Planeación Estratégica, el análisis FODA consta de dos partes: una interna y otra externa. **La parte interna o autoevaluación** está relacionada, con el reconocimiento de **fortalezas y debilidades** de la USAER en torno a aspectos correspondientes al ámbito de influencia de la Unidad y de sus autoridades; además, determinan el tipo de estrategias de apoyo que ofrece a las Escuelas de Educación Básica, por ejemplo: recursos humanos, competencias profesionales del personal docente y directivo, recursos materiales disponibles, entre otros.

Esto es fundamental para la USAER al reconocer sus condiciones para desplegar sus estrategias de apoyo bajo una filosofía de la colaboración y la corresponsabilidad con los docentes de la escuela regular, con la intención de garantizar una atención de calidad a la población, que en los contextos, enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

La parte externa del análisis FODA reconoce las **oportunidades** que ofrecen el contexto escolar, áulico y sociofamiliar, así como las **amenazas** a enfrentar, para brindar un apoyo educativo y se impacte en la creación de ambientes más inclusivos. El insumo fundamental para el análisis de la parte externa lo constituye el proceso de evaluación inicial: análisis de los contextos -integrado en las carpetas de escuela y aula- ya que permitió identificar las barreras para el

aprendizaje y la participación en los contextos. Enfrentar los retos que representa el apoyo a las escuelas, implica a la USAER saber aprovechar las oportunidades para minimizar o anular las amenazas.

Tercera etapa: definición de objetivos estratégicos

Los objetivos estratégicos tienen la cualidad de expresar una situación futura a lograr, definen líneas de acción y trazan un camino a seguir en la particularidad de la USAER. En tanto tienen una connotación de futuro, los objetivos estratégicos implican trascender las condiciones actuales que prevalecen en el análisis FODA, para aproximarse de manera sostenida y paulatina hacia su visión. Constituyen por lo tanto, **el qué y para qué** de sus acciones en un proceso de mejora continua.

Su importancia radica en que:

- Orientan y guían con precisión los logros a mediano plazo.
- Son realistas y cercanos a mejorar los contextos a través del apoyo que brinda la USAER.
- Son claros y concretos en lo que se pretende lograr.
- Implican un reto innovador para detonar la mejora continua.

Elaborar un objetivo estratégico por contexto posibilita centrar con precisión la intencionalidad del núcleo de la planeación con enfoque estratégico, además de organizar y delimitar las acciones y las estrategias, así como los recursos. Asimismo permite tener claro el punto de llegada de las acciones y resolver situaciones que enfrenta cotidianamente la USAER.



Para alcanzar precisión y puntualidad en la redacción de los objetivos estratégicos durante su proceso de construcción, es necesario considerar que inicien con un verbo en infinitivo, y que responda al **¿qué?** y **¿para qué?** de la acción del verbo correspondiente.

Cuarta etapa: diseño de estrategias

Las estrategias articulan y direccionan las acciones que en su conjunto permiten alcanzar los objetivos estratégicos de manera eficaz, eficiente, con calidad y con un impacto significativo en el apoyo que despliega la USAER en los contextos escolar, áulico y socio-familiar.

La definición de estrategias garantiza un alto grado de coherencia y flexibilidad en las acciones, además de detallar y orientar los recursos, compromisos y esfuerzos profesionales, siempre hacia el logro de los objetivos estratégicos.

Las estrategias requieren del establecimiento de metas, para precisar **qué se quiere lograr, cuándo y de qué manera.**

Al partir de un objetivo estratégico por contexto, la USAER procederá a establecer en su Plan, la meta o metas necesarias. Cada una de ellas será desagregada en el Programa Anual de Trabajo a lo largo de tres años; no deben plantearse distintas metas en los distintos años pues ello implicaría separarse de la consecución del objetivo estratégico.

La metodología para la construcción de metas implica:

1. Identificar los elementos claves de cada objetivo.
2. Identificar todos los logros para cumplir con lo señalado en el elemento clave.

3. Asegurar una secuencia lógica y ordenada en el tiempo.
4. Redactar las metas considerando la cantidad, la calidad y el tiempo necesario para su logro.
5. La cantidad a lograr en cada meta se debe desglosar en porcentajes o en números enteros.

La construcción de metas tiene como punto de partida la identificación de una acción representada con un verbo en infinitivo. A continuación se establece la cantidad de la meta (¿Cuánto de lo que se pretende lograr?); enseguida se describe el objeto u objetos que representan a la meta (¿qué?); después se elige un adjetivo para la categoría de calidad y finalmente, se señala el plazo en el cual se cumplirá (¿cuándo?).

En esta etapa se proyecta el sentido operativo de la USAER y es importante reconocer, que las metas requieren de ser acompañadas por **indicadores**, los cuales, como su nombre lo dice, son parámetros de medida en el logro y consecución de lo propuesto, pues comparan y evalúan lo necesario del contenido de un plan de trabajo.

Si bien es cierto que los indicadores son elementos de evaluación y seguimiento, hacer referencia a ellos en esta etapa, es importante para contar con una mirada global de la operatividad de la USAER. Los indicadores son imprescindibles para concretar un Plan Anual de Trabajo donde se integre cada contexto, el o los objetivos estratégicos, la(s) estrategia(s), la(s) meta(s); las actividades, los responsables, los recursos, los tiempos y los indicadores.

Estos elementos se organizan a través del siguiente formato:



PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO DE LA USAER.
CICLO ESCOLAR

CONTEXTO					
OBJETIVO ESTRATÉGICO					
METAS	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	RECURSOS	TIEMPO	INDICADORES

A partir del Programa Anual de Trabajo, los profesionales de la USAER construyen su Programa de Apoyo a la Escuela y el Plan de Apoyo al Aula, los cuales constituyen un producto para la carpetas de aula y de escuela, por ello el colectivo tiene ante sí la oportunidad de ofrecer una respuesta pertinente en cada contexto y despliegan su apoyo, para impactar con calidad, eficiencia y eficacia en la reestructuración de las políticas, las prácticas y la cultura de la escuela, bajo los principios de la Educación Inclusiva.

El Programa de Apoyo a la Escuela y el Plan de Apoyo al Aula se construyen a través de los siguientes elementos:

- **Contexto**
Señala el espacio particular de intervención (escolar, áulico o sociofamiliar).
- **Objetivo (s) Estratégico (s)**
Orientados a minimizar o eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en cada escuela.
- **Metas**
Precisan qué se quiere lograr, cuándo y de qué manera.
- **Actividades**
Puesta en marcha de las acciones específicas para el logro del objetivo estratégico.

- **Responsables**
Definición del integrante del equipo de apoyo interdisciplinario de la unidad, que participa y/o coordina una determinada actividad.
- **Recursos**
Que apoyen la atención a la diversidad en la escuela y en el aula.
- **Periodos de realización (tiempo)**
Fechas específicas para realizar la actividad de apoyo.
- **Seguimiento / Indicadores**
A partir de la construcción de indicadores de cobertura y calidad.
- **Ajuste**
Evaluación intermedia de las actividades planeadas.

Quinta etapa: seguimiento y evaluación

El seguimiento y la evaluación representan dos elementos de un mismo proceso, el cual se caracteriza y se asume desde el Modelo de Atención como un proceso cíclico y dinámico que, a partir de una serie de criterios y de los indicadores establecidos por la propia USAER, permiten reconocer el curso de las acciones y el alcance de los objetivos estratégicos.

El seguimiento a la planeación con enfoque estratégico define la continuidad y permanencia



del análisis autocrítico, reflexivo y propositivo respecto al impacto de la misma en cada una de las escuelas. La evaluación concreta el proceso en función del comparativo establecido entre la situación inicial de las escuelas y sus contextos educativos, la situación real para cada momento del proceso y la expectativa del futuro deseable en torno a la construcción de escuelas inclusivas.

La evaluación por lo tanto, no sólo debe dar cuenta de lo que se realizó, faltó por hacer o se debe mejorar, además también debe permitir reconocer el impacto de las estrategias de apoyo en los resultados de logro educativo de los alumnos, particularmente de aquéllos que en los contextos enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, así como la mejora de las prácticas de los profesionales (de la USAER y de la escuela) y de los padres de familia respecto a sus concepciones, actitudes y diversificación en las formas de dar respuesta a las necesidades presentes durante el desarrollo del proceso educativo.

En otras palabras, la evaluación deberá dar cuenta, de la medida en cómo la USAER contribuyó desde su ámbito de responsabilidad, al desarrollo de políticas y prácticas, así como a la construcción de una cultura inclusiva en cada una de las escuelas de educación regular que recibieron el apoyo.

Las evidencias contenidas en las carpetas de escuela y de aula respecto a las diferentes estrategias desarrolladas en cada una de las escuelas de educación regular, serán fundamentales para determinar su impacto principalmente en lo relacionado con tres vertientes: los procesos de trabajo de la USAER, el desarrollo de las competencias docentes y el impacto en el logro educativo de los alumnos. La evaluación del impacto de las estrategias de apoyo en relación con el logro educativo (fundamentalmente de los alumnos

que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos), podrá ser reconocido no sólo en el índice de reprobación y en los resultados de las evaluaciones estandarizadas sino, sobre todo, en la forma de concretar las oportunidades para que los alumnos y las alumnas puedan concluir sus estudios de educación básica y lograr los fines educativos.

Los productos generados del seguimiento y la evaluación, serán expuestos y sistematizados en un documento escrito donde se dé a conocer a la comunidad educativa, a través de la **rendición de cuentas**, de lo aprendido en la propia práctica, los logros obtenidos como resultado del trabajo colaborativo y las necesidades prevalecientes, de modo que la información recuperada, se constituya en insumo del análisis contextual del siguiente ciclo escolar.

8.5. Actividad formativa de los profesionales de la USAER

El *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE) reconoce la necesidad de reunir al personal directivo, docente y al equipo de apoyo de la USAER una vez por semana, para analizar y sistematizar la información recuperada durante los procesos de trabajo, con la intención de dar seguimiento y evaluar si se están obteniendo los resultados esperados con referencia a los objetivos y metas definidas desde su planeación.

En algunos casos y de acuerdo con el propósito de la reunión, también podrá participar el personal docente de la escuela, a fin de intercambiar referentes y puntos de vista que le permitan a la Unidad, retroalimentar las estrategias de apoyo implantadas en los diferentes contextos y estrechar la vinculación con la comunidad escolar.



Estas reuniones periódicas permiten a la USAER analizar los factores que en los contextos, aún están teniendo un impacto desfavorable en el logro educativo de las alumnas y los alumnos. Por lo tanto, es en dichas reuniones técnicas donde los profesionales de la USAER, recuperan y reconocen el impacto de su trabajo de manera sistemática y permanente, así como los avances y los resultados.

Al contar con información oportuna, respecto a las dificultades y las áreas de oportunidad en los aspectos tanto operativos como técnico-pedagógicos, el colectivo de profesionales puede tomar decisiones para realizar los ajustes necesarios, reorientar sus estrategias, definir nuevas acciones y continuar fortaleciendo aquellas que están dando resultados.

En este trabajo de desarrollo profesional, la asesoría, el acompañamiento y la orientación de las Zonas de Supervisión, es fundamental para impulsar las innovaciones que impactan en la mejora permanente de dichos espacios de trabajo y con ello, la USAER revise el alcance en el cumplimiento de los objetivos a partir de los indicadores, reflexione sobre la cobertura de atención, recopile y analice las opiniones de docentes, familias y alumnos-alumnas en torno al apoyo, valore el aprovechamiento de

los recursos, y, sobre todo, reflexione en torno a la calidad del servicio proporcionado a las escuelas de educación básica.

Las reuniones técnicas semanales necesariamente proyectan un trabajo formativo, de análisis crítico, de fortalecimiento profesional, de actividad reflexiva, de articulación entre la teoría y las prácticas educativas; constituyen espacios de búsqueda y socialización de materiales, de respuestas a interrogantes, de nuevas posibilidades para el colectivo de la USAER, porque movilizan el “qué hacer” y “qué ser” a través del apoyo en la construcción de ambientes sensibles a la diversidad bajo los principios de la Educación Inclusiva.

Bajo estos planteamientos, el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE) conceptualiza a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como detonante para asegurar una educación basada en el impulso del aprendizaje permanente y de calidad para todos, donde la educación se constituye en una necesidad y una tarea en corresponsabilidad con los profesionales de los niveles de la Educación Básica. Al mismo tiempo la impulsa hacia el desafío de un profesionalismo centrado en el cambio educativo, toda vez que el cambio hacia la educación inclusiva es el camino hacia el futuro.



Bibliografía

Ainscow, Mel. (2004a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Aragall, Francesc. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Madrid: Ediciones Cinca.

Balcázar, Andrés. (2006). *Todos en la misma Escuela*. Accesibilidad. México: SEP

Bariffi, Francisco; **Barranco**, María; et. al. (2008). *La Accesibilidad Universal en los medios audiovisuales de comunicación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Barton, Len. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.

_____. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society*. Madrid: Morata.

Booth, Tony y **Ainscow**, Mel. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO-Center for studies on inclusive education.

Carretero, Mario. (2002). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Casanova, María Antonia. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Delors, Jacques. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO-Santillana.

Dirección de Educación Especial-Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2008). *Programa General de Trabajo 2008-2012*. México: DEE.

_____. (2011). *Agenda del Ciclo Escolar 2011-2012*. México: DEE.

Dirección de Educación Especial. (2002 a). *Estrategias Didácticas. Adecuaciones al Fichero de Matemáticas para niños Ciegos y Débiles Visuales*. México: SEP-DEE

_____. (2002 b). *Estrategias Didácticas. Experiencias en la Enseñanza de las Matemáticas con Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva*. México: SEP-DEE

_____. (2002 c). *Estrategias Didácticas. Los Ábacos. Instrumentos Didácticos*. México: SEP-DEE

_____. (2002 d). *Estrategias Didácticas. Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva*. México: SEP-DEE

_____. (2004 a). *Estrategias Didácticas. Aprendiendo a contar. Situaciones didácticas para alumnos con discapacidad intelectual*. México: SEP-DEE.



_____. (2004 b). *Estrategias Didácticas. El Placer de la Lectura en Niños con Discapacidad en el Centro de Atención Múltiple*. México: SEP-DEE.

_____. (2004 c). *Estrategias Didácticas. Aprendiendo a contar. Cuadernillo de evaluación*. México: SEP-DEE.

_____. (2004 d). *Estrategias Didácticas. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales en los Centros de Atención Múltiple-Primaria*. México: SEP-DEE.

_____. (2009). *DIESEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana*. México: SEP-DEE.

_____. (2010 a). *Orientaciones Metodológicas para la Planeación Estratégica en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. Documento de trabajo. México: DEE.

_____. (2010 b). *"CAM Laboral. Atención educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad."* Documento de trabajo. México: DEE.

_____. (2010 c). *"Orientaciones Técnico Operativas para la Educación Secundaria en los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial"*. Documento de Trabajo. México: DEE.

_____. (2010 d). *"CAM-USAER. Orientaciones para la Planeación Didáctica en los Servicios de Educación Especial en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica"*. Documento de trabajo. México: DEE.

_____. (2011). *Estrategia de atención para alumnos y alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D.F.* México: DEE.

_____. (2011 a). *Orientaciones para la intervención de la USAER en las escuelas de Educación Básica*. México: DEE.

Díaz, Frida. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Domingo, Jesús. (2001). *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

Echeverría, Eugenio. (2006). *Filosofía para niños*. México: Ediciones SM.

Ezpeleta, Justa y Furlán, Alfredo. (2004). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago: UNESCO/ORELAC.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

_____. (2000). *La educación obligatoria: un sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

_____. (2006). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

_____. (2009). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gobierno Federal-SEP-SNTE. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Gobierno Federal-SEP-SNTE.

González, Ilonka. (s/f). *Guía práctica de accesibilidad para todos*. San José: Dirección de Mantenimiento Institucional.

Justo, Susana. (2004). *La gestión escolar en el Distrito Federal*. México: Revista Educación 2001, No. 105.

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

Parrilla Latas, Ángeles. (1996). *Apoyo a la Escuela: un Proceso de Colaboración*. Bilbao: Mensajero.



Perrenoud, Philippe. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno Federal.

Pozner, Pilar. (2000). *El director como gestor de aprendizajes escolares*. México: SEP.

Reimers, Fernando. (2006). *Aprender más y mejor: políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2007). Conferencia: “En busca de oportunidades de aprendizaje para todos los mexicanos”. Seminario Internacional sobre tendencias educativas para el siglo XXI.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio –Subsecretaría de Educación Básica, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

_____. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

_____ - **AFSEDF.** (2009 a) *Supervisión y asesoría para la mejora educativa. Escuelas de Tiempo completo*. México: SEP-AFSEDF.

_____ - **AFSEDF.** (2011 a). *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal*. México: SEP-AFSEDF.

_____ (2011 b). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. México, SEP-AFSEDF.

_____ - **Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad.** (2009 b). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP-Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad.

_____ - **Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil.** (2009 c). *Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial. Versión Preliminar*. México: SEP-Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil.

_____. (2010 a). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad. Módulo 1*. México: SEP-Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad.

_____. (2010 b). *PETE simplificado. Recomendaciones para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar. Módulo 2*. México: SEP-Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad.

_____. (2010 c). *Estándares de Gestión para la Educación Básica. Módulo 3*. México: SEP-Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad.

_____. (2011 a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

_____. (2011 b). *Programas de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.

_____. (2011 c). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria, de Primer Grado a Sexto Grado*. México: SEP.

_____. (2011 d). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria, para cada una de las asignaturas*. México: SEP.



Stainback, Susan y Stainback, William. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Torres, Rosa María. (1998). *Qué y cómo aprender: necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. México: SEP.

_____. (2000). *Educación para todos: la tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.

UNESCO-OREALC. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Zabala, Antoni. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Referencias electrónicas

Ainscow, Mel. (2004 b). "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos." Obtenido el 6 de marzo de 2011, de: http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_Mell_Ainscow_files/mel_ainscow.pdf

_____. (2005). "El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva." Obtenido el 6 de marzo de 2011, de: http://barcelona-icsei2005.org/Imagenes/ponencias_completas/Ainscow_esp.pdf

Artículo 3° Constitucional. (2011). Obtenido el 11 de abril de 2011, de: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>

Blanco, Rosa (s/f). "Inclusión. El derecho de todos a una educación de calidad". Presentación en power point. UNESCO/OREALC. Obtenido el 1 de febrero de 2011, de: [http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/06%20Rosa%20Blanco%20\(OREALC-UNESCO\).pdf](http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi%C3%B3n%20Educativa/06%20Rosa%20Blanco%20(OREALC-UNESCO).pdf)

_____. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>

_____. (2008). "Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia." Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_02.pdf

Comunidad de Salud Laboral del Instituto de Biomecánica de Valencia. (s/f). *Los Ajustes Razonables*. Obtenida el 06 de octubre de 2011, de: <http://bancadis.ibv.org/index.php/recomendaciones-de-adaptacion/89>

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. (1994). Obtenida el 4 de abril de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2000). *Decreto por el que se reforman los párrafos primero y segundo del artículo 41 de la Ley General de Educación. Lunes 12 de Junio de 2000*. Obtenido el 01 de abril de 2011, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref01_12jun00.pdf

Dussel, Inés. (2003). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista". Obtenido el 3 de marzo de 2011, de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22507.pdf>



Echeita, Gerardo. (2004). *“¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos.”* Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf>

_____. (2005). *“Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad.”* Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Atencion%20a%20la%20diversidad.pdf

_____. (2006). *“Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles.”* Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11906/paradojas_y_dilemas.txt

_____. (2008). *“Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto.”* Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2633>

Giné, Climent. (2001). *“Inclusión y sistema educativo.”* Obtenido el 5 de marzo de 2011, de: <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

Gobierno Federal. (s/f). *Consejo Nacional para las personas con Discapacidad.* Obtenido el 15 de noviembre de 2010, de: <http://www.conadis.salud.gob.mx/>

Juárez, Manuel, Comboni, Sonia y Garnique, Fely. (2010). *“De la educación especial a la educación inclusiva.”* Obtenido el 6 de marzo de 2011, de: I:\textos\textos E. Inclusiva\Argumentos (México, D_F_) - De la educación especial a la educación inclusiva.mht

Ley General de Educación. (1993). Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 28-01-2011. Obtenido el 11 de abril de 2011, de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Observatorio Ciudadano de la Educación. (2006). *Debate educativo 29. Propuestas educativas de la nueva administración.* Obtenido el 27 de noviembre de 2010, de: <http://www.observatorio.org/comunicados/8a3df31d2b0.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.* Introducción: finalidad y contenido. Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>

_____. (2000). *La Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas. Cumbre del Milenio. Declaración del Milenio.* Obtenida el 28 de marzo de 2011, de: <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm>

_____. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.* Obtenida el 11 de abril de 2011 del Centro Digital de Recursos de la DEE: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticalInternacional/CSDPCPF.pdf>

_____. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ¿Por qué una Convención?.* Obtenida el 01 de abril de 2011, de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

Palacios, Agustina. (2008). *“El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.”* Obtenido el 5 de marzo de 2011, de: <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jun10/m6.pdf>

Parrilla Latas, Ángeles. (2002). *“Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva.”* Obtenido el 3 de marzo de 2011, de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200330014.pdf>

Presidencia de la República. *Discapacidad. Objetivos y funciones.* Obtenido el 15 de noviembre de 2010, de: <http://fox.presidencia.gob.mx/discapacidad/?contenido=18021>



Programa Regional de Educación Inclusiva. (2008). Obtenido el 5 de abril de 2011, del Centro Digital de Recursos de la DEE: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/institucional/documentos/PI/prei.pdf>

Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE). (2011). *Accesibilidad Física y Educación en Iberoamérica*. Obtenida el 06 de octubre de 2011, de: <http://www.educacion.gob.es/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/riinee.html>; <http://riinee-multiverso.blogspot.com/>; <http://twitter.com/#!/eduinclusiva>

Secretaría de Gobernación. (2011). *Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad*. Obtenido el 13 de junio de 2011, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011

Secretaría de Gobernación. (2011 a). *Diario Oficial de la Federación. (19 de Agosto de 2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Obtenido el 22 de agosto de 2011, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. (2001). Cochabamba, Bolivia, 5-7 marzo 2001. Obtenida el 28 de marzo de 2011, del Centro Digital de Recursos de la DEE: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionCochabamba.pdf>

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Obtenido el 4 de abril de 2011, del Centro Digital de Recursos de la DEE: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionMundial.pdf>

_____. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Obtenida el 4 de abril de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

_____. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Obtenida el 28 de marzo de 2011, del Centro Digital de Recursos de la DEE: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/MarcoDakar.pdf>

_____. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Documento conceptual*. Obtenido el 4 de marzo de 2011, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>





Dirección de Educación Especial
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx>
Septiembre 2011