

Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA

*Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa
de alumnos y alumnas con discapacidad*

Con educación construimos los cimientos de un México seguro para ti y tu familia.



Vivir Mejor

ADMINISTRACIÓN FEDERAL
DE SERVICIOS EDUCATIVOS
EN EL DISTRITO FEDERAL

www.sep.gob.mx
www.sepdf.gob.mx

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político.
Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

GOBIERNO
FEDERAL

SEP





Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA

*Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa
de alumnos y alumnas con discapacidad*

Coordinación General:
Norma Patricia Sánchez Regalado
Directora de Educación Especial

Coordinación Técnica:

Ma. de la Luz Hernández Álvarez
Subdirectora de Apoyo Técnico
Complementario

Hugo Pablo Tinoco Ramírez
Asesor SATC

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS:

Rosalba Martínez Cuellar
Coordinadora de Estrategias Específicas,
SATC

MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Rocío Jiménez Vargas

TIC

María del Rosario Luna Kano
Ana Ivonne Remigio Jiménez
María del Carmen Linares Quintana
Sandra Verónica Mendoza Ramírez

DISCAPACIDAD VISUAL

Luis Alberto Torres Cervantes
Ana Laura Hernández Arriaga
Lizbeth Flores Hernández

PRÁCTICA ENTRE VARIOS

María del Carmen de la Vega Estrada
Jorge Adolfo García Ortiz
José Silvestre Muñoz Bartoló

DIA

Benita Ortega Romero

FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Sara Beatriz Núñez Morales
Ernesto Ordóñez López
Jorge Augusto Molina Castro

ENRIQUECIMIENTO

Martha Valdés Cabello
Ma. Esther Salgado Hernández
Marisol García Carbajal
Claudia Elizabeth Cázares Juvera

Revisión General y alineación con el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE 2011:

Isabel W. Farha Valenzuela
Martha Kenya Alcántara Rodríguez
Guillermina Rodríguez Ortiz

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: 978-607-9292-00-3

México, D.F. noviembre de 2012



Directorio

José Ángel Córdova Villalobos
Secretario de Educación Pública

Luis Ignacio Sánchez Gómez
Administrador Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal

Antonio Ávila Díaz
Director General de Operación de Servicios Educativos

Norma Patricia Sánchez Regalado
Directora de Educación Especial

ÍNDICE

1. Presentación	7
2. Introducción	9
3. Marcos de Referencia	13
3.1. Contexto Político Normativo	13
3.2. Principios teórico-pedagógicos de las estrategias de apoyo al desarrollo del currículo y al aprendizaje	15
4. Estrategias Específicas para la atención educativa de la población escolar con discapacidad.	19
4.1. Modelo de Educación Bilingüe para alumnos Sordos y alumnas Sordas	20
4.2. Atención Educativa para alumnas y alumnos ciegos o con baja visión	29
4.2.1. El Sistema Braille. Introducción al Sistema y enseñanza de la lectura y escritura a niñas y niños ciegos	32
4.2.2. Enseñanza del ábaco Kramer: accesibilidad en la adquisición del número y sus operaciones	37
4.2.3. Orientación y movilidad	40
4.2.4. Las actividades de la vida diaria para la población con discapacidad visual	43
4.3. La Práctica entre Varios, estrategia metodológica para la atención educativa de alumnos en situación de autismo	46
4.3.1. Experiencias de su implementación	52
4.3.2. Testimonios de padres y madres de alumnos/alumnas en situación de autismo	66
5. Estrategias Diversificadas para una atención inclusiva. Apoyo al desarrollo del currículo y el aprendizaje	69
5.1. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia de apoyo a la discapacidad	69
5.2. El Enriquecimiento de Ambientes para Potenciar el Aprendizaje	87
5.3. La estrategia de Filosofía para Niños en el aula inclusiva	98
5.4. El Programa DIA. Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, DIA.	109
6. Referencias Bibliográficas	131

I. PRESENTACIÓN

La Dirección de Educación Especial (DEE) como unidad administrativa de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública, comparte el compromiso por coadyuvar al cumplimiento de las metas y objetivos de política nacional establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012 y del Programa Sectorial de Educación 2008-2012.

Su ser y quehacer se concretan en el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER (MASEE 2011)*, donde convergen los postulados de la educación inclusiva, con los planteamientos del Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y con los planteamientos para la transformación de la gestión acorde con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) que colocan a la escuela como el centro y motor del cambio de la gestión institucional, escolar y pedagógica.

En este marco, responder a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas con discapacidad, es un imperativo de la Dirección de Educación Especial que se inscribe en su razón de ser. La formación integral de sus estudiantes requiere, como condición necesaria, la consolidación de escuelas y de aulas cuya filosofía asuma los planteamientos de la Educación inclusiva, es decir, de espacios en donde se brinde una atención educativa centrada en lo curricular y se acoja una mirada de la discapacidad sustentada en el Modelo Social de la misma, en la que se contemple la complejidad de cada institución educativa desde la perspectiva de la Escuela como Totalidad y cuya realidad se analice a partir de los fundamentos del Paradigma Ecológico, tal como se establece en el *MASEE 2011*.

Introyectar estos postulados en cada uno de los servicios educativos de la DEE, ha detonado un proceso de transformación que hace posible continuar en el arduo camino de asegurar la igualdad de oportunidades y de experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes con discapacidad. Es por ello que en el Programa General de Trabajo 2008-2012, la DEE establece como objetivo estratégico de gran relevancia la necesidad de *desarrollar programas y estrategias específicas y diversificadas para la atención educativa de la población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades en el desarrollo de las competencias de los campos de formación del Currículo.*

En este sentido, el presente documento, **Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza: estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad**, es un compendio de las estrategias que la DEE ha diseñado, impulsado e implementado en sus servicios educativos para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad toda vez que, a través de ellas, es posible crear condiciones de *accesibilidad universal* en lo físico, en lo curricular, en lo social... y, con ello, la determinación de ajustes razonables para responder a las necesidades individuales de cada estudiante.

En su implementación se promueve la construcción de ambientes educativos cuyas *políticas* dan cabida a todo el alumnado -independientemente de sus condiciones particulares- donde la *cultura* hace posible reconocer el valor de la diversidad en los sujetos y en los contextos y donde sus *prácticas* propician formas de gestión escolar y pedagógica participativas, colaborativas y de respeto orientadas a minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

La intención última del presente documento, es ofrecer a los profesionales de las USAER y de los CAM (en su trayecto formativo de Educación Inicial, Básica y de Formación para la Vida y el Trabajo), la oportunidad de enriquecer su práctica docente para impactar en el logro educativo de los alumnos y las alumnas con discapacidad, ofreciendo respuestas a sus requerimientos de aprendizaje y participación para la comunicación, la información y la movilidad y para favorecer el desarrollo de sus competencias en los diferentes campos de formación del currículo.

La Dirección de Educación Especial tiene la firme convicción de que este documento contribuirá a ampliar las oportunidades educativas de calidad para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad y a establecer bases sólidas para la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Norma Patricia Sánchez Regalado

Directora de Educación Especial

2. INTRODUCCIÓN

Las preocupaciones por promover mejoras permanentes en los sistemas educativos, en congruencia y coherencia con el cambio constante de los tiempos actuales, se proyectan en el trayecto histórico de las Políticas Educativas Internacionales y Nacionales, el cual hace patente la filosofía de la Educación Inclusiva.

La Dirección de Educación Especial, asume estos planteamientos y se apropia de ellos para generar condiciones y promover transformaciones sustanciales en las formas de pensar, de sentir y de hacer educación especial. Este compromiso con la mejora de sus servicios se concreta en el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE 2011*, cuya aspiración radica en llegar a trastocar no sólo las políticas educativas, sino también las culturas y las prácticas que se desarrollan en cada CAM y en cada escuela que recibe el apoyo de las USAER.

En este complejo camino hacia la construcción de escuelas y de aulas inclusivas en las que se acoja a todo estudiante independientemente de su condición particular, *la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, representa un referente imprescindible toda vez que en su artículo 24 (Educación), reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación sin discriminación, sobre la base de la igualdad de oportunidades y en entornos que fomenten su máximo desarrollo académico y social.

Este imperativo amerita, entre otros aspectos, la concreción de estrategias tanto específicas como diversificadas que respondan a las necesidades educativas de cada alumno y de cada alumna con discapacidad y que aseguren su acceso, permanencia y egreso de la educación Inicial, Básica y de Formación para la Vida y el Trabajo.

Las *estrategias específicas*, ponen a disposición de los profesionales de educación especial y de los estudiantes con discapacidad, recursos metodológicos y didácticos que derivan de procesos de investigación y favorecen el aprendizaje y la participación de los niños, las niñas, los jóvenes y los adolescentes con discapacidad ya que, a través de ellas, es posible dar respuesta a sus necesidades básicas de aprendizaje en aspectos como el uso competente de la lengua (oral, escrita o de señas), la resolución de problemas matemáticos, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la expresión libre y creativa de las ideas, la sensibilidad estética y el establecimiento de lazos sociales, entre otros.

Las *estrategias diversificadas*, por su parte, coadyuvan al desarrollo de una serie de acciones articuladas que responden a la pluralidad en el aula. En este sentido, su implementación rompe con las rutinas igualitarias



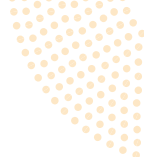
y homogeneizadoras donde se pide lo mismo y en el mismo momento a todo alumno o alumna; en el contexto áulico su impacto radica en que, a través de estas estrategias, es posible construir una práctica docente que emplea de forma creativa e innovadora los recursos didácticos, los espacios, las formas de interacción y organizativas, los materiales, los tiempos, las propuestas metodológicas, etc. y que hace del aprendizaje y de la participación, experiencias atractivas y retadoras para todos.

Desde esta perspectiva, el análisis contextual que realicen los docentes y equipos de apoyo de CAM y de USAER, representa un compromiso profesional y ético que permite identificar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los contextos y en consecuencia, hace posible determinar la o las estrategias específicas o diversificadas, que resulten más idóneas para minimizar o eliminar dichas barreras y, de esta manera, poder dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Estas estrategias tienen un carácter general ya que han sido desarrolladas para la atención educativa de todo el alumnado y recogen diversos enfoques -*cognitivo, psicoanalítico, filosófico, lúdico*- que aportan, desde su particularidad, numerosas oportunidades en beneficio del logro educativo de los alumnos y alumnas con discapacidad.

En el apartado número tres de este documento, se realiza un breve análisis en torno al contexto político normativo y a los principios teórico-pedagógicos que dan sustento a las estrategias específicas y diversificadas.

Las estrategias específicas para la atención educativa de la población escolar con discapacidad que se describen en el apartado número cuatro son: en primer lugar, el Modelo de Educación Bilingüe para alumnos Sordos y alumnas Sordas, seguido por otro subcapítulo de Atención Educativa de alumnos y alumnas con discapacidad visual, en la que se incluye tanto la enseñanza del Sistema Braille para el aprendizaje de la lectura y la escritura, como el uso del ábaco Kramer en el proceso de adquisición del número y sus operaciones, los aspectos que favorecen la movilidad y la orientación tanto en espacios interiores como exteriores y, con ellos, el uso del bastón y otros apoyos, así como una serie de actividades que le facilitan a la población con ceguera o baja visión su eficaz desarrollo en actividades de la vida cotidiana. Como tercer aspecto de este apartado, se aborda la estrategia denominada *Práctica entre Varios* como alternativa de atención a la población en situación de autismo y que, asimismo, ha probado ser idónea en el apoyo de la atención a la diversidad.

En el apartado número cinco se describen algunas estrategias diversificadas que promueven una atención educativa inclusiva y que han sido diseñadas o adoptadas por la Dirección de Educación Especial para su utilización en los diferentes espacios de aprendizaje tanto en los CAM como en las escuelas regulares que apoyan las USAER y que, además de ser una excelente alternativa para el trabajo con todos en el aula, resultan también favorecedoras en la atención de niñas, niños y jóvenes con capacidades y aptitudes



sobresalientes. En este marco, se presentan los aspectos relativos al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para apoyar a la población con discapacidad; al respecto se abordan tanto los programas de software, como las adaptaciones necesarias para hacerlas más accesibles a las personas con discapacidad. En seguida, se incluyen las estrategias para el Enriquecimiento de los Ambientes para Potenciar el Aprendizaje, el Programa de *Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte*, (DIA) y el Programa de *Filosofía para Niños*.

El uso y aplicación de estrategias específicas y diversificadas ofrece al alumnado, la oportunidad de una formación integral que promueve el desarrollo de competencias para la vida, incrementa sus conocimientos, sus habilidades y promueve el despliegue de actitudes y valores que hacen posible construir comunidades en las que todos aprenden juntos.

Asimismo, ofrece a los profesionales de CAM y de USAER la oportunidad para fortalecer su práctica docente y los compromete a identificar la presencia de barreras para el aprendizaje y la participación, a acoger un cambio de percepción sobre la discapacidad que difumine las miradas complacientes, condescendientes o altruistas y que reconozcan la valiosa contribución de las personas con discapacidad en el desarrollo de la sociedad. Impulsa y favorece la valoración de la diversidad en las aulas y en las escuelas y reconoce, al mismo tiempo, la dimensión individual de cada niño, niña y joven en su proceso educativo.

Con lo anterior, se promueve el logro de la accesibilidad universal, la obligatoriedad de planear e implementar ajustes razonables y, en suma, la realización de cambios sustanciales en su percepción del aprendizaje como proceso permanente en el que también ellos y ellas participan como guías y facilitadores, mismo que los lleva a reflexionar sobre sus formas de enseñar y sobre la riqueza de los apoyos metodológico-didácticos a los que puede acceder para su utilización en las aulas inclusivas.



3. MARCOS DE REFERENCIA

“No se trata de evaluar en qué medida un individuo está integrado en una comunidad, sino en qué medida la comunidad es accesible para la persona, facilitando su autonomía personal... y asegurando el ejercicio de sus derechos como ciudadano.”¹

El desarrollo de estrategias específicas para la atención a la discapacidad y de estrategias diversificadas para todos en el aula, es un compromiso que ha asumido la Dirección de Educación Especial y que ha concretado a partir del impulso y coordinación de investigaciones y mediante la adopción de iniciativas que ofrecen oportunidades para fortalecer la práctica docente y para mejorar el logro educativo de todos los estudiantes con discapacidad.

Estas acciones resultan de todo un andamiaje político internacional que, al ser adoptado e introyectado en nuestras políticas educativas nacionales, orienta y dirige las acciones institucionales y las encamina hacia propuestas de trabajo que abren múltiples posibilidades para construir juntos escuelas y aulas inclusivas.

En este apartado se aborda el contexto político normativo en el que se sustenta el desarrollo e implementación de las estrategias específicas y diversificadas y los principios teórico-pedagógicos de estas estrategias como medio de apoyo al desarrollo del currículo y al aprendizaje.

3.1. Contexto Político Normativo

La comprensión y adopción de los postulados filosóficos de la Educación Inclusiva, ha representado tanto para el Sistema Educativo Mexicano como para la Dirección de Educación Especial, el compromiso de armonización de sus políticas educativas para continuar en el camino de asegurar condiciones igualitarias y experiencias de aprendizaje significativas para todos nuestros estudiantes y particularmente para todos aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades en el desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo.

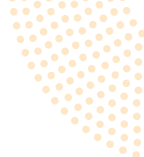
1. **ONCE.** (s/f). *Discapacidad visual*. Obtenido el 19 de junio de 2012, del sitio de Internet: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales>

Es en el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE 2011*, donde la DEE armoniza los principios filosóficos, teóricos y descriptivos de todos los instrumentos de política educativa internacional, condición que hace posible construir el andamiaje político, estratégico, conceptual y operativo de sus servicios educativos y a través de su implantación, todos y cada uno de ellos contribuyen al cumplimiento de los objetivos estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Sectorial de Educación, relativos a la necesidad de reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales y ampliar las oportunidades educativas con especial atención a la población en situación de vulnerabilidad.

En este contexto, el compromiso por salvaguardar el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad y en igualdad de condiciones, responde a los planteamientos internacionales inscritos en la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, la cual se constituye en un referente por demás importante para nuestro país en la definición de políticas y de estrategias. En la Convención, se amalgaman los principales postulados del Modelo Social de la Discapacidad, a la vez que orienta el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación impuestas por el entorno (escolar, áulico y/o socio-familiar), así como la necesidad y el compromiso por generar condiciones que aseguren la accesibilidad plena y la realización de ajustes razonables en función de los requerimientos individuales de los estudiantes.

La DEE reconoce estos planteamientos como sustento de la operación de sus servicios y en concordancia con lo establecido, asume la necesidad de definir, asumir e implementar prácticas docentes que prioricen el desarrollo de competencias y que miren a la evaluación como un instrumento formativo de apoyo al aprendizaje. Es decir, ya no se limitan los alcances de la práctica docente ni se restringe el desarrollo integral del alumnado y se logran abatir los altos índices de deserción y de reprobación. El camino para lograrlo es sustentar la práctica docente en lo curricular, en lo establecido en el **Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica** y en el **Acuerdo 648 sobre Las Normas Generales para la Evaluación de la Educación Básica**, por medio de los cuales se aseguran condiciones estructurales y organizativas para que prevalezcan los principios de pertinencia, inclusión y cumplimiento de la normatividad que regula la Educación Básica, para garantizar el logro del perfil de egreso en todos los niveles de educación (inicial, básica y de formación para la vida y el trabajo) y para contribuir a la formación integral de todos los estudiantes en contextos inclusivos.

La implementación del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE 2011, en los Centros de Atención Múltiple y en las escuelas que reciben el apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, impone compromisos compartidos para fortalecer procesos como la evaluación del aprendizaje y de los contextos, la identificación de barreras para el aprendizaje y la



participación, la implementación de *estrategias de apoyo* (específicas y diversificadas, así como asesoría, orientación y acompañamiento), la realización de ajustes razonables para asegurar la accesibilidad, entre otros tantos aspectos.

Responder a estos requerimientos ha involucrado a la DEE y a sus profesionales en procesos de construcción de propuestas de trabajo que han resultado de trabajos arduos, sistemáticos y que durante varios ciclos escolares se han implementado y mejorado hasta concretarse en estrategias específicas que responden a los requerimientos particulares de cada discapacidad y en estrategias diversificadas para la atención de todos en el aula, estrategias cuya implementación impacta en la obtención de mejores niveles de logro educativo mediante la flexibilización de la práctica docente, tanto en las USAER como en los CAM.

En suma, estas iniciativas hacen factible la idea de pensar un sistema educativo que favorece el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas con discapacidad en las escuelas de Educación Básica regular y de Educación Especial, en congruencia con los planteamientos de política educativa internacional y nacional.

3.2. Principios teórico-pedagógicos de las Estrategias de Apoyo al Desarrollo del Currículo y al Aprendizaje

Las Estrategias *específicas y diversificadas*, son recursos que favorecen y apoyan el derecho a recibir una educación de calidad a través de medios que promueven el aprendizaje significativo, de acuerdo con las condiciones que resultan de cada discapacidad y de las necesidades particulares de cada alumno y alumna.

Su fundamento teórico y metodológico no se sustenta en una concepción de la discapacidad que coloca en la persona la condición que “*imposibilita*” en todo caso su aprendizaje, sino que se reconoce que la discapacidad se pone de manifiesto como resultado de una sociedad con falta de visión, de planeación, de recursos y/o de estrategias que permitan y faciliten la participación y el aprendizaje de todas las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones. De manera que, por ejemplo, en una escuela y en un aula en donde la enseñanza se basa esencialmente en el uso de medios visuales, sin otra alternativa para la participación, un alumno con discapacidad visual, no estará recibiendo todos los beneficios curriculares y las oportunidades para un desarrollo integral.

Las Estrategias Didácticas, son al mismo tiempo un recurso y un derecho de y para los alumnos y alumnas con discapacidad, a recibir una educación de calidad con equidad, a través de:

- La construcción de ambientes orientados al logro de los aprendizajes, el desarrollo de experiencias áulicas y sociales significativas y a la movilización de saberes.

- La aplicación de estrategias específicas y diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que demandan los estudiantes en los diversos contextos escolares y sociales.

Las estrategias específicas y diversificadas, en su conjunto como estrategias didácticas, permiten el enriquecimiento, desarrollo y evaluación del currículo, al considerar los recursos escolares, las condiciones y requerimientos de la población escolar (*cultura, contexto social, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros*). Permiten orientar acciones pedagógicas con el fin de contribuir a eliminar prácticas de exclusión, rezago escolar, reprobación, entre otras que se constituyen en barreras para el aprendizaje y la participación, debido a procesos pedagógicos que reducen sus marcos de acción a responder únicamente a requerimientos generales de la población escolar.

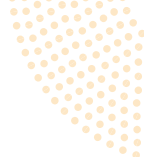
Considerar las diferencias entre los estudiantes con discapacidad, amerita de un despliegue de apoyos que contemplen las características que tal condición plantea, al tiempo que se sustenta en el reconocimiento de que no todos los alumnos y alumnas aprenden igual, ni al mismo ritmo, aún cuando compartan la misma discapacidad. Asumir la dimensión general de cada discapacidad así como la dimensión personal, obliga al docente a realizar un proceso de flexibilización y de ajuste en el desarrollo curricular.

La flexibilidad curricular, es un principio pedagógico y una estrategia que caracteriza al desarrollo curricular y que se concreta desde la planeación didáctica, en el desarrollo mismo así como en el proceso de evaluación del aprendizaje.

En otras palabras, la flexibilidad curricular es una práctica que de manera cotidiana los docentes realizan en las aulas. Sin embargo, es necesario propiciar espacios o momentos y estrategias que favorezcan la reflexión para una tarea pedagógica intencionada y sistemática que permita proporcionar a la población escolar las oportunidades de aprendizaje necesarias para su formación integral.

El diseño universal del currículum 2011, lo hace accesible para todos y la flexibilidad, como principio pedagógico, hace posible ofrecer entornos en donde se cuente con la posibilidad de participación y convivencia para alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones.

Atender a la diversidad en el aula significa que los docentes se ocupen de todos los estudiantes, generen ambientes de aprendizaje enriquecedores y diversifiquen la enseñanza, prestando especial atención a aquellos que requieren apoyos para participar y aprender en igualdad de condiciones.



Todos los alumnos y las alumnas pueden progresar si se otorgan las oportunidades, las ayudas o medios de compensación necesarios, ya que el aprendizaje no depende únicamente de las capacidades propias, sino también de la cantidad y calidad de experiencias y apoyos que se le brindan en el aula y en la escuela.

Es a través de las planeaciones de aula, que el docente puede proyectar las oportunidades de aprendizaje a través de las cuales dará respuesta a la totalidad del grupo. En la planeación didáctica, también se proponen las formas de interacción que permiten lograr el mayor grado posible de comunicación y de participación de todos los estudiantes sin perder de vista las necesidades particulares de cada uno para alcanzar los aprendizajes esperados.


Para hacer esto posible, el equipo docente requiere avanzar hacia planeaciones de aula más diversificadas, creativas, interesantes e incluso divertidas, que consideren los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los distintos intereses y motivaciones y las características socioculturales de los estudiantes, tales como su lengua materna, así como sus valores o sus concepciones del mundo y de las relaciones.

Asimismo, necesita incorporar estrategias que promuevan la accesibilidad universal en sus diferentes áreas: comunicación e información, movilidad, bienes y servicios y actitudes ante la discapacidad.

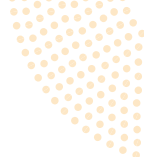
Para lograr que la planeación de aula o planeación didáctica cumpla con criterios mínimos para promover la accesibilidad el docente necesita:

- Conocer y utilizar estrategias y múltiples formatos de presentación (visual, auditiva, táctil), los diversos medios y modos de comunicación (oral, escrita, de señas, macrotipos, tableros de comunicación), canales sensoriales (visual, auditivo, táctil), estilos de aprendizaje, intereses, preferencias.
- Desarrollar actividades para promover la autonomía, la motivación, la personalización y la variedad. Se trata de promover el desarrollo de un currículo inclusivo, accesible a todos, a través de una enseñanza multinivel y de la creación de “contextos de aprendizaje enriquecedores”.

En los siguientes apartados se describirán las estrategias específicas que han sido desarrolladas o adoptadas por la Dirección de Educación Especial, a través de las cuales se da respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas con discapacidad visual y auditiva y a aquellos en condición de autismo, como son la Lengua de Señas Mexicana, LSM, y las estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua, el Sistema Braille y la Práctica entre Varios.



También se describen una serie de estrategias diversificadas que proveen de múltiples alternativas para enriquecer el aprendizaje, y que han sido diseñadas en la Dirección de Educación Especial con el fin de ofrecer instrumentos técnico-metodológicos para uso general con la población escolar y que benefician especialmente a aquellos que enfrentan barreras, tales como el Programa de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* al servicio de la población con discapacidad y el *Enriquecimiento de Ambientes para Potenciar el Aprendizaje* (orientada originalmente para la atención de la población infantil con capacidades y aptitudes sobresalientes). Asimismo, se presentan dos Programas que la propia DEE ha adoptado para su utilización tanto en las escuelas de educación regular, a través de las USAER, como en los CAM para ofrecer en el aula alternativas que promuevan el aprendizaje, diversificando las experiencias y las estrategias de atención -y que en la práctica, han resultado eficaces en la atención a la diversidad- tales como el *Programa Filosofía para Niños y Desarrollo de la Inteligencia a Través del Arte, DIA*.



4. ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN ESCOLAR CON DISCAPACIDAD

Dar respuesta oportuna a las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes con discapacidad en el marco de la Educación Inclusiva, implica un compromiso compartido entre los profesionales de educación especial y los profesionales de las escuelas de educación básica, para generar las condiciones y concretar las experiencias de aprendizaje más idóneas que favorezcan el desarrollo de competencias para la vida y promuevan la accesibilidad plena en cuatro áreas básicas: la movilidad, la comunicación y la información, los bienes y servicios y las actitudes hacia la discapacidad.

Las estrategias específicas y las estrategias diversificadas que han sido impulsadas por la Dirección de Educación Especial, ofrecen el sustento teórico, metodológico y operativo que hace factible dar respuesta a la población escolar en torno al compromiso institucional de crear ambientes educativos donde todos y todas, en igualdad de condiciones, se comuniquen, expresen sus ideas, pensamientos, intereses e inquietudes, adquieran y desarrollen sus competencias, sean partícipes de una sociedad del conocimiento que exige el uso de las TIC, fortalezcan su autoestima y el aprecio por los demás.

Las estrategias específicas reconocen las necesidades particulares de cada alumno y de cada alumna y su implementación exige de un análisis contextual por el que se vislumbre la realidad de cada escuela y de cada aula en la que serán implementadas. En paralelo, responder a este compromiso también implica que los profesionales de educación especial participen en procesos de capacitación y de formación continua para consolidar su perfil docente en favor del logro educativo de todos sus estudiantes.

En este apartado, se incluyen los procesos que la DEE ha puesto en marcha para la implementación de estas *estrategias específicas* en sus servicios educativos, la metodología de cada una de ellas será descrita de manera concisa y se compartirán algunas experiencias exitosas, resultado de su aplicación en los servicios.

4.1. Modelo de Educación Bilingüe para alumnos Sordos y alumnas Sordas



En el año 2002, la Dirección de Educación Especial impulsó en sus servicios la **“Propuesta de Educación Bilingüe para la atención del alumno Sordo”**. En el camino de su construcción, fueron consideradas las características y requerimientos educativos de las alumnas y los alumnos sordos. A través de su implementación, se formalizó institucionalmente la atención de esta población escolar bajo la premisa central de respeto al uso de la **Lengua de Señas Mexicana (LSM)** -como lengua natural de esta comunidad- y la promoción de su cultura.

A partir de este planteamiento inicial, la DEE fortaleció al equipo técnico pedagógico de los CAM e incorporó especialistas con experiencia en el trabajo con estudiantes Sordos y Sordas desde una perspectiva bilingüe. Asimismo, se incluyeron adultos Sordos -usuarios nativos de la LSM- dentro del equipo de trabajo, como estrategia para conocer los requerimientos de esa comunidad y poderles ofrecer respuesta óptima y oportuna. Paralelamente, se inició la formación del equipo de Intérpretes de Lengua de Señas Mexicana.

El propósito de la propuesta inicial se circunscribió a *“Brindar atención educativa a las alumnas Sordas y a los alumnos Sordos en un contexto escolar bilingüe, a través del uso de la Lengua de Señas Mexicana y del Español escrito, para elevar la calidad de su educación y contribuir a su inclusión escolar, social y laboral”*. A esta estrategia se le denominó *Modelo de Educación Bilingüe*.

Su proceso de atención trazó tres líneas de acción:

1. La implementación del Modelo de Educación Bilingüe (MEB) para el alumno Sordo y la alumna Sorda.
2. La capacitación y actualización docente.
3. La elaboración de materiales de apoyo.^{2 y 3}



2. **SEP-DEE** (S/F). *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME)*. Estudio introductorio al léxico de la LSM. México: SEP-DEE.
3. **SEP-DEE** 2009. *DIELSEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos*. México: SEP-DEE.



El Modelo de Educación Bilingüe (MEB) para alumnos Sordos y alumnas Sordas, se sustenta en un enfoque socio cultural y reconoce que los sordos forman una comunidad en la que predomina la cultura visual y lo que los une es la Lengua de Señas. El Modelo de Educación Bilingüe tiene como propósito brindar atención educativa a estos alumnos en contextos escolares bilingües, en los que se use la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el español escrito, como condición para ofrecerles el acceso a una educación de calidad y contribuir a su inclusión escolar, familiar y social⁴.

En este modelo, es imprescindible que las dos lenguas (la LSM y el Español), tengan el mismo nivel de importancia y que se trabajen de manera simultánea, es decir, la adquisición de la LSM como la primera lengua del alumno o alumna sordos y el aprendizaje del español escrito, como segunda lengua, para facilitar su acceso al desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo de educación inicial y básica.

Implementar la propuesta del **Modelo de Educación Bilingüe para la atención del alumno Sordo y la alumna Sorda**, permitió acumular experiencias y adquirir nuevos aprendizajes que lo nutrieron teórica y operativamente para responder con calidad a las necesidades educativas de esta población.



Alfabeto Manual⁵

Con este fin, fue necesario que los profesionales de educación especial estudiaran y se apropiaran de los planteamientos teóricos, metodológicos y operativos del Modelo, lo cual representó para todos ellos y ellas un **cambio de paradigma** que trasciende la mirada *clínica* tradicionalmente adoptada en la atención educativa de esta población. Esta perspectiva clínica

4. **Íbid.** 2009.

5. Dentro de la LSM, el alfabeto manual está constituido por 28 configuraciones manuales (forma de la mano) que representan las letras del alfabeto español. Estas configuraciones se utilizan para deletrear cuestiones que no se pueden signar, tales como nombres propios o alguna palabra para las cuales no hay un acuerdo para la seña.

tomaba como punto de referencia el establecimiento de clasificaciones asociadas al grado de pérdida auditiva y, bajo esta mirada, se planteaban acciones contrarias a las necesidades y características específicas de cada uno de los alumnos y las alumnas. En consecuencia, propiciaba la generación de barreras en los contextos escolar y áulico, que impedían o limitaban el proceso de aprendizaje y de participación de esta población debido, principalmente, a que no respetaba su forma natural de comunicación al no promoverse el uso de una lengua común. En concreto, no se utilizaba la LSM y se daba nula importancia a su enseñanza y utilización como medio de comunicación.

En contraposición, el *Modelo de Educación Bilingüe*, se sustenta en un enfoque inclusivo por el cual no sólo se impulsa el uso de la Lengua de Señas Mexicana, sino que al mismo tiempo se reconoce que ésta posee características propias, de naturaleza viso-gestual, con riqueza para la expresión de las ideas y sentimientos y tan completa como la lengua oral en los diversos aspectos lingüístico-comunicativos. Además de la LSM, en el Modelo se valora y aprecia la cultura de la comunidad de Sordos y, por lo tanto, la intervención didáctica la toma en consideración y, con ello, atiende las necesidades educativas del alumnado con discapacidad auditiva. El propósito del MEB se sitúa en:

“Establecer un contexto de trabajo en el aula en dos lenguas (bilingüe), para favorecer en los niños Sordos y las niñas Sordas la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana como primera lengua y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua, orientado a favorecer el acceso al currículo”.

La lengua de señas es una lengua natural, con toda la complejidad de un sistema lingüístico y ha surgido entre la comunidad de los Sordos para servir a los propósitos lingüísticos de sus usuarios en sus intercambios cotidianos. En la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad⁶, en su artículo 2 fracción XVII, la Lengua de Señas Mexicana es reconocida y se define como:

“...Lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral.”

Consistentemente con los planteamientos inclusivos para la instrumentación del MEB en los Centros de Atención Múltiple (CAM), ha sido necesario el diseño de materiales de apoyo y de un proceso de capacitación que oriente la práctica docente al fortalecimiento de la enseñanza del español en su modalidad escrita como segunda lengua, a partir del uso de estrategias específicas. Ha implicado también y de manera

6. **DOF.** 30/05/2011. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Consultada el 25 de junio de 2012 en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011

relevante, de la transformación del contexto áulico, mediante la generación de experiencias significativas que promuevan la participación y el aprendizaje de las alumnas Sordas y los alumnos Sordos en igualdad de condiciones con respecto al alumnado en general.

Implementar el MEB en los CAM, se favorece con la incorporación de un adulto Sordo -nativo de la LSM- para asumir la función de *Instructor Sordo* (IS). Dicha figura, fortalece la estructura organizativa de los servicios de educación especial y enriquece la oferta educativa del CAM, al asegurar, por este medio, la presencia, uso y valoración de la LSM en el contexto escolar y en el contexto áulico. El instructor, a su vez, se constituye en modelo lingüístico y aporta a estos contextos, aspectos culturales relevantes de la comunidad Sorda.

Otra figura importante en el planteamiento de este Modelo es el *Intérprete de Lengua de Señas Mexicana* (ILS), quien, tiene la responsabilidad de fungir como puente de comunicación entre la comunidad Sorda y la comunidad oyente. Ésta resulta ser una situación innovadora en la intervención educativa que se oferta a los estudiantes sordos y sordas. Bajo su intervención e influencia se fortalecen los procesos comunicativos que plantea el Modelo, fortalecimiento que no estaba presente en el aula cuando solamente se contaba con un o una docente quien utilizaban la LSM como segunda lengua (y no como lengua materna).

El proceso para implementar el MEB contempló diversas fases.

- **Primera Fase**

Análisis sistemático para identificar los CAM que cumplieran con dos criterios:

- Población escolar mayoritariamente Sorda y
- Personal docente que conociera y utilizara la Lengua de Señas Mexicana.

- **Segunda Fase**

Análisis de las condiciones de viabilidad de cada CAM para la instrumentación del Modelo.

- 2003–2004: el CAM 52 fue seleccionado para iniciar con el MEB. Identificación de tres grupos conformados en su mayoría por población sorda.
- En cada grupo se incorporó un Instructor Sordo (IS) con la intención de establecer la LSM como base de la interacción entre docentes y alumnado y entre compañeros y compañeras, así como para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia el logro de los propósitos del MEB.
- Realización de proceso intensivo de capacitación docente en cuatro temáticas (la convocatoria a la capacitación se abrió a toda la comunidad educativa): 1. La Educación Bilingüe; 2. La Lengua de Señas Mexicana; 3. El Español como segunda lengua; 4. El Plan y los Programas de estudio de la Educación Básica.

• Tercera Fase: Implementación

Durante el primer año de operación del MEB en el CAM 52, se realizaron acciones de orientación y acompañamiento incluyendo la participación de los padres y las madres de familia en las aulas, así como la incorporación de los Instructores Sordos (IS), acciones que fortalecieron las bases para la construcción de un ambiente bilingüe.

Se definió que para el logro de un desarrollo óptimo de los diferentes procesos de trabajo en el aula con el uso de la LSM y del español escrito, era indispensable la participación de un Instructor Sordo (además del docente titular de grupo) que contribuya con su experiencia en el trabajo con comunidades de Sordos; ambos comparten la responsabilidad del trabajo dentro del aula.

Las siguientes características docentes deben ser consideradas dentro del perfil del personal para desempeñar las funciones específicas que demanda el Modelo:

Docente de Grupo:	El Instructor/Instructora Sordo/a (IS):
<ul style="list-style-type: none">• Domina el español.• Es hablante fluido de la LSM.• Conoce e implementa estrategias específicas para trabajar el español como segunda lengua.• Conoce la cultura del Sordo.• Desarrolla los procesos de enseñanza en un ambiente bilingüe, considerando la importancia de las dos lenguas en contacto: español escrito y Lengua de Señas Mexicana.	<ul style="list-style-type: none">• Apoya al maestro a través de la LSM, durante su trabajo en el grupo para lograr una comunicación eficaz con los alumnos y las alumnas.• Establece comunicación con los estudiantes y les facilita el acceso a la información requerida para comprender y participar en las actividades del aula y de su entorno.• Funge como modelo lingüístico de la LSM empleado en las comunidades de sordos.• Propone actividades que favorezcan el aprendizaje de la LSM en la comunidad escolar.• Propicia el enlace entre la comunidad escolar y las comunidades de sordos para que los estudiantes participen en las actividades que realicen éstas últimas.

Para continuar con la implementación del Modelo en otros Centros de Atención Múltiple, la Dirección de Educación Especial fortaleció al equipo técnico con dos Sordos nativos y tres Intérpretes de Lengua de Señas y en el ciclo escolar 2007-2008, también se tomó la decisión de reincorporar al CAM 52 a un instructor sordo y a un intérprete de LSM, con el propósito de consolidar el trabajo desarrollado.

A finales del ciclo escolar 2007-2008, se realizaron las acciones conducentes para impulsar el MEB en el CAM 17, ya que éste cuenta con una organización peculiar: se especializa en promover la inclusión educativa de las alumnas Sordas y los alumnos Sordos a las escuelas de educación regular en los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria y, para ello, desarrolla estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento para los docentes de grupo de la escuela regular.



En este servicio, el esquema de atención que prevaleció durante muchos años se sustentó en la enseñanza de la lengua oral (“oralismo”) a la población Sorda. Sin embargo, a partir del ciclo escolar 2008-2009, se instrumentó el MEB en cuatro aulas del CAM de los tres niveles de educación básica y en el caso particular de la secundaria y con base en un análisis realizado sobre la dinámica de ese nivel educativo, se optó por incorporar a un Intérprete de Lengua de Señas en lugar de un Instructor Sordo, con el fin de fomentar la participación del grupo, favoreciendo la comunicación en los diferentes espacios y actividades tanto del contexto escolar como del áulico. Dicho intérprete colaboró con los docentes del CAM y con los docentes de la Secundaria Regular del grupo seleccionado.

En la siguiente tabla se enlista el proceso de incorporación de elementos clave que han coadyuvado a la adecuada implementación del MEB en el CAM 17:

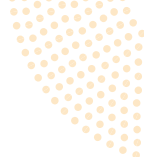
<i>Inicio</i>	Tarea principal: acompañamiento específico a los docentes de grupo, así como a los padres y madres de familia, en las aulas en donde se ubican los Instructores Sordos.
<i>Ciclo escolar 2010-2011</i>	Contratación de una Intérprete de Lengua Señas quien, en el turno vespertino, apoyó el trabajo en dos aulas.
<i>Ciclo escolar 2011-2012</i>	Incorporación de una Sorda adulta, usuaria nativa de la LSM, en el turno vespertino quien apoyó el trabajo en dos aulas.
<i>Ciclo escolar 2012-2013</i>	Ampliación de la cobertura a siete aulas: cinco en primaria y dos en secundaria.
<p style="text-align: center;">Clave importante en el logro del propósito del Modelo en el CAM 17:</p> <p style="text-align: center;">El trabajo colaborativo desplegado por el que se coordinaron los esfuerzos de la Subdirección de Apoyo Técnico de la DEE, de la Coordinación Regional No. 1, la Zona de Supervisión No. 1-15, la dirección del CAM y su equipo de profesionales.</p>	

Este breve recorrido en torno al proceso de difusión del MEB, permite visualizar y reconocer los logros alcanzados en el fortalecimiento de la práctica docente, en el establecimiento de relaciones de trabajo enriquecedoras y, sobre todo, en el logro educativo de las alumnas Sordas y los alumnos Sordos a partir de la concreción de un planteamiento técnico sólido.

Es por ello que la Dirección de Educación Especial establece el compromiso de generalizar el desarrollo de ambientes bilingües a través de acciones para la capacitación del personal para el conocimiento, uso y enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana y del español escrito como segunda lengua. Es justamente, a través de la capacitación y formación continua, que los profesionales de educación especial y la comunidad educativa en general contarán con medios para desarrollar sus competencias comunicativas con el fin de fortalecer los aprendizajes y la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes Sordos y hacer factible su inclusión en la vida social, laboral y educativa.

Habida cuenta de la importancia de las estrategias específicas desarrolladas por el MEB, el Programa General de Trabajo 2008-2012⁷ de la DEE, se impuso como meta capacitar en LSM al 100% del personal de educación especial que en sus servicios atiende a alumnos o alumnas con discapacidad auditiva, para ofrecer igualdad de oportunidades a los alumnos Sordos y alumnas Sordas de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y de las escuelas de educación básica con apoyo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

7. **SEP-DEE** 2011. *Revisión, Adecuación y Actualización 2011: Programa General de Trabajo 2008-2012 de la Dirección de Educación Especial.* México: SEP-DEE.



El Seminario de Lengua de Señas Mexicana, ha resultado ser una oportunidad para desarrollar las competencias docentes y para potenciar el impacto del MEB no sólo en las aulas de CAM sino también en las escuelas y en las aulas de educación básica que reciben el apoyo de las USAER.

De la misma manera, las *estrategias específicas para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en alumnos Sordos y alumnas Sordas*, que se enmarcan en el MEB y que serán descritas a continuación, promueven la accesibilidad en el ámbito de la comunicación y contribuyen a la construcción de escuelas y aulas inclusivas.

Enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua

- **Lectura Formal del Texto como Estrategia Didáctica**

En la implementación del Modelo de Educación Bilingüe se emplean una serie de estrategias específicas para *fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua*⁸. Estas estrategias tienen como centralidad, la Lectura Formal de un texto, cuyo propósito es lograr que las alumnas Sordas y los alumnos Sordos se vayan apropiando de elementos del español escrito, a la par de fomentar en ellos el gusto por la lectura.

En este proceso de enseñanza, el docente establece actividades para cuatro momentos de la lectura formal del texto en español:

- **PRIMER MOMENTO. Discutir en LSM acerca del texto**

- En el primer contacto de las alumnas y alumnos Sordos con el texto, se aplican estrategias de lectura como la anticipación y la predicción, a través de las cuales es posible identificar y recuperar sus conocimientos previos y al mismo tiempo, es el momento oportuno para despertar su interés por el contenido.
- En la aplicación de las estrategias de lectura se puede utilizar la portada del libro, cuento, revista, etc., sus ilustraciones o incluso su título como detonadores para el despliegue de sus ideas y comentarios.
- A partir de mostrar, la portada y/o las ilustraciones y de leer el título y el autor, el docente puede plantearles preguntas tales como: ¿de qué creen que trata el texto?, si se trata de un cuento, ¿quiénes son los personajes?, ¿qué imaginan que ocurrirá en esa historia?, ¿cuál creen que será el final de la historia?, ¿qué les hace imaginar las palabras del título?

8. *Ibid.* 2009.

- En este momento del trabajo, se espera que las alumnas y los alumnos sordos den sus respuestas en LSM y, en el caso de que aún no la hubieran consolidado, es importante motivarlos para que hagan uso de otros recursos para comunicarse tales como la mímica, los dibujos, señalar o mostrar objetos del entorno, entre otros.

- **SEGUNDO MOMENTO. Traducción a vista del texto**

- Una vez recuperados los conocimientos previos a través de sus ideas y comentarios, el docente de grupo (si es competente en el uso de la LSM) o, el Intérprete de Lengua de Señas (si se cuenta con su colaboración), hace una traducción del texto escrito transmitiendo el contenido en tiempo real, de manera que se dice en LSM todo lo que está escrito en español.
- El lector competente en el uso de LSM o el Intérprete, hace la traducción del texto al tiempo que va señalando cada frase escrita en él, sin olvidar detalles y respetando en todo momento la totalidad de su contenido y la gramática de la LSM.
- En este segundo momento de trabajo, lo importante es garantizar que todos los estudiantes Sordos comprendan el texto y la información que contiene.

Cuando en el aula se utilizan ambas lenguas (Español-LSM) es necesario que el maestro promueva que sus alumnos y alumnas diferencien los momentos en los cuales se usa cada una de ellas, de manera que se mencione explícitamente por ejemplo, que el texto está en Español pero que la narración se realiza en LSM. Este señalamiento les permite reconocer que cada lengua tiene una estructura y características propias.

- **TERCER MOMENTO. Recontar en LSM**

- Una vez que el docente o el Intérprete han realizado la traducción y que los alumnos cuentan con mayor información sobre lo que está escrito en el texto, el maestro realiza una narración de su contenido en LSM, empleando sus propias palabras e ideas. Este relato permite al docente y a los alumnos y alumnas, recuperar los significados y las ideas principales en LSM.

Este tercer momento de trabajo constituye una excelente oportunidad para ampliar el vocabulario, perfeccionar el uso de la LSM, identificar ideas principales y personajes así como la estructura y características del texto.

• CUARTO MOMENTO. Hacer la lectura en español a través de la LSM

- Una vez que el docente está seguro de que han comprendido el texto, recupera algunas oraciones tal y como aparecen en él. Lee cada oración y va realizando pausas para analizar junto con los alumnos y las alumnas, la gramática del español, de forma que en este momento de trabajo, la lectura se realiza para establecer un análisis y reflexión en torno a las características, el funcionamiento y uso del sistema de escritura en sus diferentes aspectos: gráfico, ortográfico, de puntuación y morfosintáctico.
- En esta fase, el maestro debe establecerse un objetivo claro que permita situar las actividades en uno o más aspectos de la lengua previamente definidas por él en su secuencia didáctica para lo cual pueden considerar dos elementos fundamentales:
 - Las propuestas contenidas en el Programa de Español correspondiente al grado escolar que se atiende y,
 - Los errores gramaticales detectados en los alumnos y alumnas, a partir de la revisión de sus producciones escritas para identificar cuál o cuáles aspectos del español no están siendo utilizados convencionalmente de acuerdo con el grado.

Las partículas gramaticales del español posibles de analizar son los artículos, las conjugaciones verbales, el orden gramatical, la vinculación entre párrafos, el uso de los signos de puntuación, entre otras.

Estos son los pasos propuestos para implementar el Modelo de Educación Bilingüe y para su práctica exitosa se requiere de un maestro o maestra con compromiso que hable fluida y competentemente en ambas lenguas.

4.2. Atención Educativa para alumnas y alumnos ciegos o con baja visión

Para fortalecer la atención educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes ciegos o con baja visión en los servicios de CAM y en las escuelas que reciben el apoyo de las USAER, la Dirección de Educación Especial (DEE) impulsa el desarrollo e implementación de Estrategias Específicas que se fortalecen a partir de cuatro líneas de acción:

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

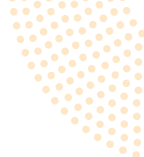
- El desarrollo de orientaciones técnico pedagógicas para los docentes de CAM y USAER sobre estrategias didácticas orientadas al acceso del currículo, que favorezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos y alumnas con discapacidad visual, para el desarrollo de competencias para la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

Enmarcadas en estas líneas de acción, la implantación de estrategias específicas para la discapacidad visual, prioriza los aspectos de:

- Formación Continua a partir de la actualización sobre “Estrategias de atención a la discapacidad visual”,
- Capacitación Específica a través del Curso-Taller “Introducción al uso y manejo del Ábaco Kramer” y,
- La asesoría, la orientación y el acompañamiento técnico pedagógico a docentes de educación especial.

La *Formación Continua* que se define desde la DEE, representa uno de los principales recursos para contribuir con el fortalecimiento de la práctica docente a partir de incorporar temáticas y apoyos que resultan indispensables para el desarrollo del proceso educativo y que incluyen el conocimiento del Sistema Braille, el uso del Ábaco Kramer, la propuesta para la realización de *ajustes razonables* que facilitan el diseño y uso de materiales con características específicas para la ceguera y la baja visión, tales como atriles, lupas, telescopios y rejillas, entre otros.

Otros aspectos abordados son el proceso para identificar a los alumnos y las alumnas con baja visión y las estrategias para mejorar su orientación y su movilidad y destrezas necesarias para su desempeño autónomo en actividades de la vida diaria, para lo cual, se ofrece a los docentes, capacitación en torno a dichas destrezas y estrategias específicas para dar respuesta a los requerimientos particulares del alumnado. En consonancia con lo anterior, el Programa General de Trabajo 2008-2012 de la DEE contempla en su Objetivo Estratégico # 3 *-Promover la formación permanente de los docentes, directivos, asesores técnicos y apoyos administrativos como un elemento de mejora para la atención educativa que se brinda en los servicios de educación especial-* la realización de dicha capacitación, para la cual se ha estructurado una Agenda que contempla acciones de capacitación para Asesores Técnicos y Docentes de CAM y de USAER a través de Cursos, Seminarios y Talleres con temáticas como: “Accesibilidad. Capacitación de Braille Integral”, “Modelo de Educación Bilingüe”, “Estrategia de Atención Educativa a alumnos y alumnas con Discapacidad Visual”, “Sistema Braille”, entre otros.



El proceso de Formación Continua, en sus diferentes modalidades, se programa para tres momentos del ciclo escolar, organización que permite a los docentes aplicar en el aula los conocimientos adquiridos durante las primeras sesiones de trabajo de manera que fortalezca en la práctica, sus competencias docentes, al tiempo que benefician el proceso de aprendizaje y la participación de los alumnos y las alumnas con el uso de materiales y de estrategias específicas.

A partir de las actividades y temáticas desarrolladas en los cursos se pretende que los docentes reflexionen en torno a su metodología de enseñanza e incorporen el uso de estrategias específicas para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad visual, para generar ambientes de inclusión, aprendizaje y participación con condiciones de accesibilidad para todos, tanto en los contextos escolares como en los contextos áulicos.

Asimismo, la *Capacitación Específica* que se oferta a los profesionales de educación especial a través del Curso-Taller “Introducción al uso y manejo del Ábaco Kramer”, es un proceso que amerita del establecimiento de momentos de trabajo con sesiones mensuales y está dirigido a docentes de CAM o de USAER que atienden a alumnos o alumnas con discapacidad visual. A través de este curso-taller, se brindan recursos teóricos y metodológicos para el desarrollo de estrategias didácticas que permitan el desarrollo de competencias en el campo de formación de pensamiento matemático y la utilización del Ábaco Kramer como instrumento para la realización de las operaciones matemáticas necesarias durante los procesos de resolución de problemas de esta índole.

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

Otra temática que se aborda es el uso de *simuladores visuales*, cuya intención es que los docentes “experimenten la ceguera” (se tapan la vista), condición que les obliga a utilizar otros sentidos como el tacto, el oído, el olfato y el movimiento durante el proceso de aprendizaje.

A su vez, las *estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento técnico pedagógico* desarrolladas en el marco de la atención educativa para alumnos y alumnas con discapacidad visual, se centran en:

- Identificar y reconocer las necesidades y dificultades que enfrentan los docentes con respecto a la planeación didáctica así como en el desarrollo de estrategias específicas.
- Proporcionar herramientas a los docentes para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas con discapacidad visual.
- Brindar estrategias metodológicas que beneficien el desplazamiento y la independencia de los estudiantes a través del desarrollo de habilidades para su orientación y movilidad.
- Compartir recursos educativos con los docentes y las familias, que sirvan como apoyo en los contextos escolar, áulico y socio-familiar.

4.2.1. El Sistema Braille. Introducción al Sistema y enseñanza de la lectura y escritura a niñas y niños ciegos

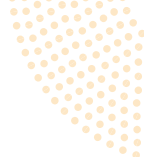
La capacitación docente para la introducción al conocimiento y uso del Sistema Braille tiene dos finalidades: por un lado, pretende que los docentes reconozcan al Sistema Braille como una herramienta para la comunicación y para el acceso a los contenidos curriculares y, por otro lado, que se apropien de la metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura en Braille.

En este proceso, se hace énfasis en la importancia de que los alumnos y las alumnas consoliden el esquema corporal, la motricidad fina, la ubicación espacial, la lateralidad y la senso-percepción, como elementos esenciales para su desarrollo integral y para su apropiación del Sistema Braille. Esto se logra a partir de la programación de actividades orientadas a la estimulación y discriminación táctil.

La enseñanza de la lecto-escritura a través del sistema Braille, se enmarca en el enfoque del Plan y los Programas de Estudio 2011 de la Educación Básica, específicamente en lo referente al campo de formación de *Lenguaje y Comunicación*, donde se destaca como finalidad el “Desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, [ya que] sólo así los estudiantes acceden a formas de pensamiento que les permiten construir conocimientos complejos”⁹.

Para lograr que los alumnos ciegos o con baja visión desarrollen las competencias de este campo de formación, se propone el uso y realización de una serie de estrategias específicas y de materiales entre los que destacan la regleta, el punzón, la máquina Perkins y el programa Jaws parlante para PC, entre otros, que favorecen el proceso de adquisición del Sistema Braille.

9. SEP 2011. *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP. pp. 44-45.



El trayecto por el cual deberán de transitar los alumnos y alumnas para adquirir el conocimiento y dominio de este Sistema, inicia con la consolidación del esquema corporal, la ubicación espacial y la ejercitación de las sensopercepciones, para finalmente llegar a la lectura y escritura en Braille.

Un elemento fundamental para alcanzar estos aprendizajes, es el enfoque didáctico en el cual se sustenta la enseñanza del Braille. En este sentido, se reconoce y recupera el establecido en el Plan de Estudios 2011, por el cual se pone énfasis en las prácticas sociales del lenguaje, enfoque que fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas tales como hablar, escuchar e interactuar mediante la comprensión, la interpretación y producción de diversos tipos de textos vinculados con la vida diaria.

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

A continuación, se describen cada uno de los momentos recorridos por el alumnado en su camino al aprendizaje del Sistema Braille, a partir del establecimiento de un comparativo entre el proceso de desarrollo del niño o niña *normo visual* y el ciego, iniciando con los ejercicios de sensopercepción, continuando con la consolidación del esquema corporal y el signo generador, hasta llegar al uso de la regleta y el punzón.

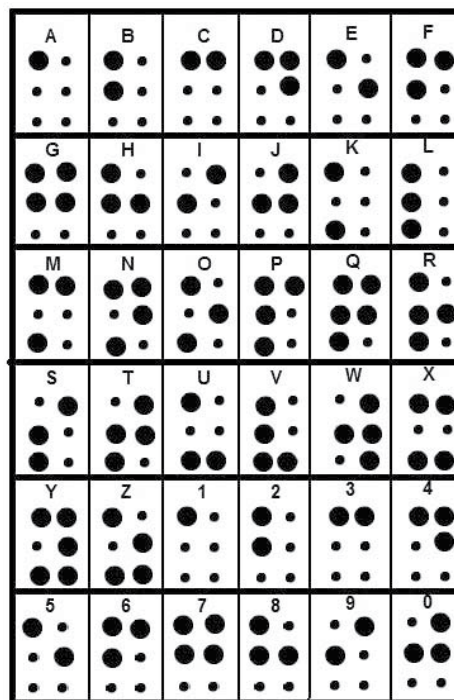
Los *ejercicios de sensopercepción*, representan un momento de trabajo imprescindible con el alumnado ciego toda vez que necesitan potenciar el uso de los sentidos como el tacto y el oído y consolidar su ubicación espacial y su motricidad tanto fina como gruesa.

En la etapa preescolar el alumno o alumna *normo visual*, inicia el proceso de lectoescritura realizando líneas curvas, rectas, diagonales. Estos ejercicios pueden ser dirigidos o voluntarios y se requiere de promover su realización tanto en el entorno familiar como en la escuela y en las aulas, por ejemplo, participan en actividades donde caminan, saltan o corren sobre líneas trazadas en el piso.

Estas actividades, les brindan información de su entorno y permiten que se desarrolle la psicomotricidad gruesa de forma vivencial. También se realizan trazos de figuras, letras o números, que siguen con la mano o con un dedo y que se van asociando a su nombre y a la cantidad de objetos que representan.

En el caso de la niña ciega o el niño ciego, es totalmente necesario promover la realización de ejercicios y actividades que le brinden información táctil a partir de seguir líneas marcadas con carretilla o punteadas con punzón, que le den realce o textura a la hoja de papel. Este tipo de estimulación es fundamental para lograr que posteriormente se le facilite recuperar una mayor cantidad de información de su entorno, mediante el tacto. En primera instancia se propone iniciar con ejercicios vivenciales donde el alumno o alumna realice desplazamientos en trayectos cortos, siguiendo un camino con bordes trazados previamente en el piso para posteriormente ir acotando los trazos al plano de una hoja.

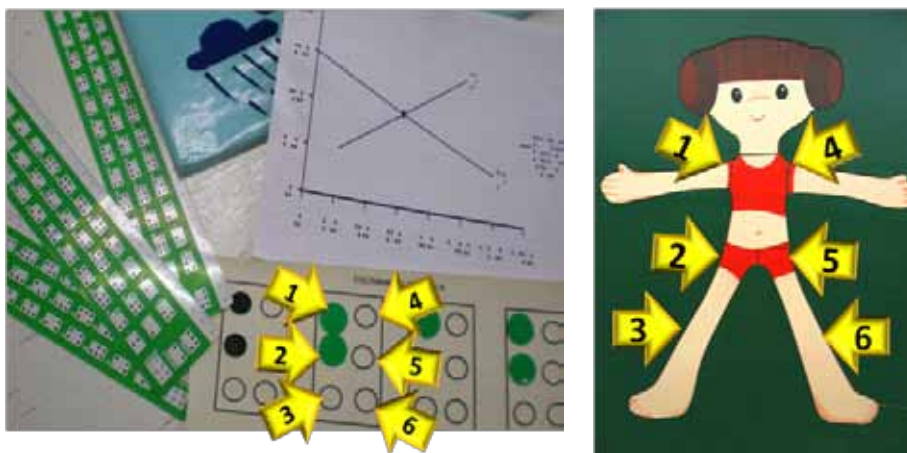
En la *consolidación del esquema corporal*, el niño *normo visual* adquiere mediante el sentido de la vista, conceptos como el tamaño, la ubicación, los colores y los trazos. Sus experiencias cotidianas le proveen de mucha información, incluida la información asociada con la escrita, ya que a través de anuncios, de las envolturas de los productos, los carteles, entre otros, se inician en el reconocimiento de las letras, los números y las formas. Una vez que inician su escolarización, estos aprendizajes se formalizan y se sistematizan.



En este mismo proceso, poco a poco van consolidando su lateralidad a partir de actividades que les implican identificar la mano con la que escriben, el lado por donde inicia la escritura, etc.

Paralelamente a la consolidación de su esquema corporal, con la niña o niño ciegos, se trabaja la asociación de seis puntos de su cuerpo con los correspondientes al *cuadratín* de escritura en Braille y asociado al esquema del *signo generador*.

Cada *cuadratín* está formado por seis puntos ubicados en dos columnas con tres puntos cada una. En este momento del trabajo, es importante que el alumno o la alumna identifique la ubicación de cada uno (arriba, medio, abajo y derecha, izquierda) y los asocie con su esquema corporal de manera que el punto 1 corresponde a su hombro derecho, el punto 2 a su hombro izquierdo, el punto 3 al lado derecho de la cadera y el punto 4 al lado izquierdo de la misma, el punto 5 corresponde a la rodilla derecha y el punto 6 a la rodilla izquierda.



Asociación de los puntos del cuadratín con el esquema corporal

Esta asociación les permitirá iniciarse formalmente en la escritura del Sistema Braille. Una vez que identifican perfectamente estos puntos en su cuerpo, se irán realizando actividades en las cuales se reduce paulatinamente el tamaño del espacio en donde los representarán: primero en un cartón de huevo y posteriormente en el cuadratín.



Huevera



Cuadratín de madera



Cuadratín en regleta

Para llegar a la representación de los seis puntos en estos dos espacios, es necesario también que hayan consolidado el concepto de número para que puedan contar los puntos, realizar las combinaciones y representar las letras.

Cuando los alumnos y alumnas ya han identificado estos 6 puntos en su cuerpo, se inicia el trabajo con el **signo generador**, a través del uso de un cartón de huevo en donde ubican los espacios de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo, colocando pelotas pequeñas de unicel en cada espacio de acuerdo con la indicación que reciben. Este proceso favorece el conteo, la motricidad fina de rastreo, la prensión de objetos y el conocimiento de los espacios.

En esta fase de escritura informal del Braille, trabajar con este material permite que el alumnado identifique con facilidad cada punto en el cartón de huevo con un mínimo de errores al colocar las pelotas en cada espacio. Para complementar esta representación se sugiere utilizar al mismo tiempo un esquema de signo generador de menor tamaño como el cuadratín de madera.

Este momento de trabajo incluye también el picado en papel a partir de representar figuras libremente o de manera dirigida. Posteriormente, el picado se realiza en el cuadratín de madera. Con estas actividades se consolida la psicomotricidad fina tan necesaria para la escritura en Braille.

El momento adecuado para que el o la docente inicie al alumno o alumna en el **uso de la regla y el punzón** se presenta cuando se observa que han desarrollado las habilidades motrices y de ubicación necesarias para el manejo del espacio. En esta fase del trabajo se retoman todos los conocimientos adquiridos con anterioridad para concretarlos en el conocimiento y uso de la regla y el punzón.

- **Inicio del sistema Braille, apoyo de signo generador**

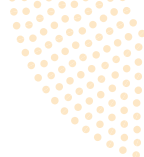
Para la enseñanza del Sistema Braille, el alfabeto se divide en tres bloques o series con diez letras cada una. La primera de ellas contempla de la “a” a la “j”, la segunda, de la “k” a la “t” y la tercera de la “u” a la “z” (a la “ü” -letra u con diéresis-, a la “ñ” y a la “w” se les conoce como letras agregadas y no corresponden a ninguna serie).

A través de la representación en el cuadratín de madera se enseñan las letras de acuerdo con su serie o bloque correspondiente, en orden alfabético. Posteriormente se representan las letras agregadas.

Una vez que los niños y niñas ciegos dominan la representación del abecedario, se comienza con los signos ortográficos y se deja para el final el trabajo con los números y con algunos signos matemáticos como los de suma, resta, multiplicación y división (+, -, x y /) este último aspecto es conocido como Aritmografía.

Cada vez que se inicia la enseñanza de una serie de letras o números, se realizan ejercicios para su ejecución y apropiación ya que, evidentemente, la práctica constante del sistema Braille facilita su perfeccionamiento.





4.2.2. Enseñanza del ábaco Kramer: accesibilidad en la adquisición del número y sus operaciones

La capacitación docente para la enseñanza y uso del ábaco Kramer, se sustenta en la intención de proveer a los profesionales de educación especial de conocimientos metodológicos y de estrategias específicas que orienten el uso del ábaco para facilitar la adquisición de contenidos y el desarrollo de competencias correspondientes al campo de formación de Pensamiento Matemático de la educación básica en niñas y niños ciegos o con baja visión.

En la ciencia de las Matemáticas, es en la que el estudiante con discapacidad visual encuentra mayores dificultades de aprendizaje debido a que su enseñanza amerita del uso y aplicación de métodos y técnicas abstractas, y ellos requieren de métodos activos que permitan no sólo comprender procedimientos matemáticos sino también desarrollar su razonamiento lógico.

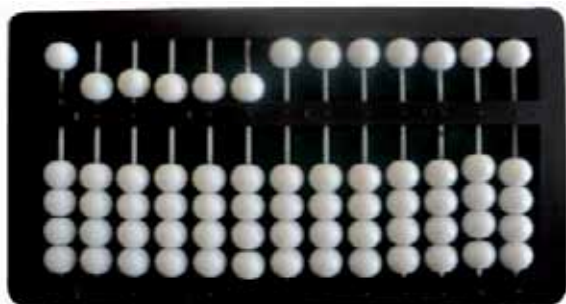
Un material indispensable para el desarrollo de habilidades matemáticas en los alumnos y alumnas ciegos o con baja visión, es el uso del ábaco Kramer que es una adaptación del ábaco “soroban” o “soroba” de origen japonés.

En 1948 el Sr. Joaquín Lima de Moraes (Brasil) adapta el ábaco “soroban” al colocarle una base de goma entre éste y la mesa o la caja que lo contiene, para que las cuentas no se muevan, se mantengan en el lugar que se les coloca y se facilite su lectura al tacto.

El ábaco Kramer es un material didáctico que permite a los alumnos y las alumnas descubrir las relaciones fundamentales del sistema de numeración y algunos algoritmos para la resolución de problemas. Ya que es una material de uso sencillo y que se puede adquirir con facilidad, es un recurso didáctico idóneo para abordar contenidos del campo de formación de Pensamiento Matemático no sólo con el alumno o alumna ciego sino con todos los estudiantes. Esto permite al docente diversificar las actividades y hacerlas interesantes y atractivas.

Su uso requiere de un conocimiento previo de las propiedades del sistema de numeración decimal, por lo que se recomienda implementarlo cuando el niño o la niña hayan consolidado el concepto de número, así como las reglas del valor posicional¹⁰.

10. **SEP-DEE** 2002. *Estrategias Didácticas. Los Ábacos. Instrumentos Didácticos.* México: SEP-DEE.

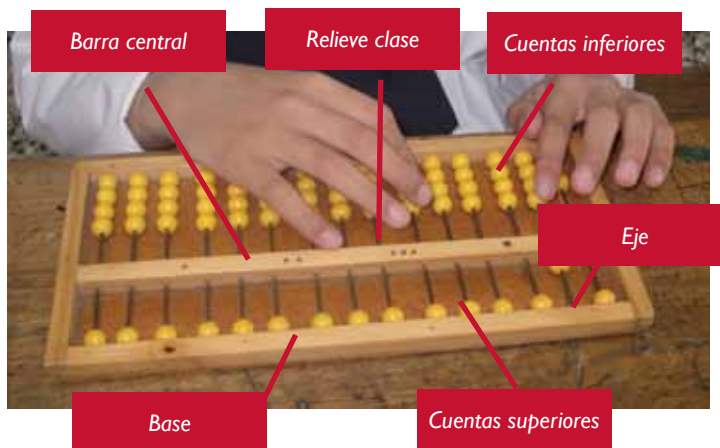


Para su enseñanza, es necesario realizar una evaluación inicial que permita conocer las condiciones del grupo, de manera que la planeación responda a las necesidades de cada estudiante aprovechando al máximo las ventajas que ofrece. Se sugiere ir graduando la enseñanza, en función de los procesos de los estudiantes y dedicar tiempo suficiente para la práctica de los ejercicios que se propongan.

El ábaco es un bastidor que tiene 13 ejes y cada uno corresponde a un dígito. Está dividido por una barra central en dos rectángulos, uno ancho con cuatro cuentas en cada eje en la parte inferior y otro angosto, con una cuenta en cada eje de la parte superior.

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

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



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

En el ábaco se “escriben” los números respetando el valor posicional de las cifras convencionales como se muestra en los siguientes ejemplos: en la primera figura se representará el número 2, en la segunda figura se escribió el número 24 y en la tercera el 54.

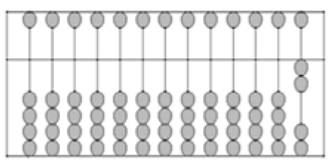


Figura 1

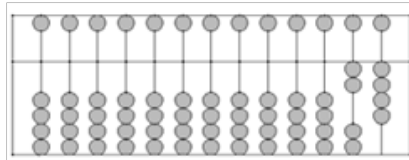


Figura 2

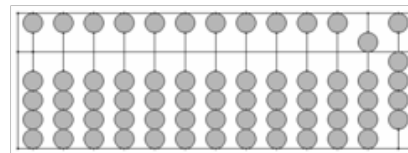


Figura 3

El uso del ábaco requiere de la atención constante por parte de quien lo utiliza, porque es difícil realizar correcciones parciales; por esta razón, si se comete un error se debe reiniciar todo el proceso.

Al utilizarlo, los niños y las niñas aplican los principios del conteo; reconocen la importancia y utilidad de los números en la vida cotidiana, resuelven problemas, aplican estrategias que implican agregar, reunir, quitar, igualar y comparar colecciones.

Con él es posible realizar operaciones matemáticas con números enteros: suma, resta, multiplicación y división y con números decimales y fraccionarios (tanto enteros como decimales). Se pueden también calcular cantidades con diferentes unidades de longitud como metro, centímetro, decímetro, yarda, pulgada, pie o unidades de tiempo como las horas, los minutos y los segundos.

Algunas de las ventajas de utilizar el ábaco Kramer para facilitar la comprensión y el aprendizaje de contenidos Matemáticos, son:

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

En la enseñanza del uso de recursos como el ábaco, la caja matemática y la calculadora parlante, los docentes necesitan conocer perfectamente el proceso por el cual los niños y las niñas adquieren el concepto de número, el cual incluye acciones como la clasificación, la seriación y la relación unívoca principalmente, así como la metodología adecuada para generar estos aprendizajes. La explicación de estos procesos se encuentra incluida en el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2011.

4.2.3. Orientación y Movilidad

El trabajo de orientación y movilidad es otra *estrategia específica* para la atención educativa de la discapacidad visual que se implementa con estudiantes ciegos o con baja visión para asegurar su participación y pleno acceso a las oportunidades de aprendizaje.

El desarrollo de habilidades en este ámbito se circunscribe al enfoque del campo de formación de *Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social* correspondiente al Plan de Estudios de la Educación Básica 2011¹¹. En este campo de formación se incluye la perspectiva de explorar y entender el entorno, mediante el acercamiento sistemático y gradual a los procesos sociales y fenómenos naturales, lo que favorece su desarrollo personal y social.

En el **Proceso de Adquisición de la Orientación y Movilidad**, la actividad corporal es un elemento indispensable y básico que se pone en juego cuando el alumno o alumna exploran y tienen contacto físico con su entorno.

- La **orientación**, se construye cuando, a partir de saber quiénes somos, podemos identificar dónde nos encontramos ubicados en un momento determinado y hacia dónde queremos ir.
- La **movilidad**, por su parte, se vincula con el adecuado desplazamiento y traslado de un lugar a otro.

Con las niñas y los niños ciegos o con baja visión es necesario promover permanentemente su interés por explorar su ambiente ya que para ellos, el mundo puede resultar confuso e impredecible. Por esta razón, las ayudas y la diversificación de estrategias que despliegue el o la docente se constituyen en el medio por el cual van a adquirir aprendizajes significativos y a desarrollar competencias para la orientación y la movilidad que les ampliarán sus oportunidades de participación con autonomía.

Para iniciar este proceso es importante que el docente identifique en cada estudiante sus habilidades sensoriales para reconocer y localizar sonidos, para reconocer formas y manipular objetos, entre otros, ya que una gran parte de estas adquisiciones previas están incluidas dentro del currículo.

Adquirir saberes y habilidades para la movilidad y la orientación, implican el desarrollo del *esquema corporal, de la lateralidad y ubicación espacial y de la representación mental por asociación*.

11. **SEP**. 2011. *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* Pp 49-50.

• **1. Consolidación del Conocimiento del Esquema Corporal**

El esquema corporal es la imagen interna que cada quien tiene de su propio cuerpo. Como en la mayoría de los casos, reconocer e integrar la forma de nuestro esquema corporal, requiere de transitar por una serie de pasos que en conjunto componen un proceso. Para su consolidación el personal docente promueve que el alumnado con discapacidad visual realice actividades que ofrezcan experiencias que posibiliten la adquisición de conceptos de espacio, del conocimiento del propio cuerpo y la identificación de diferencias y semejanzas entre unos y otros.

El desarrollo del esquema corporal inicia desde la infancia con el reconocimiento de las partes gruesas de su cuerpo (cabeza, extremidades, tórax) y posteriormente, las finas (ojos, nariz, boca, manos, pies, dedos,...). Cada experiencia y cada sensación experimentada por los infantes serán la forma mediante la cual reciben información relevante de ellos mismos y de su entorno.

Una de las etapas más importantes durante el proceso de consolidación del esquema corporal es la *permanencia de los objetos*, que los infantes adquieren a muy temprana edad (seis u ocho meses en los pequeños y pequeñas “videntes”) por la cual el niño o la niña saben que los objetos existen aún cuando no se vean, se escuchen o se perciban; constituye uno de los procesos cognitivos básicos para adquirir otros de mayor complejidad. En el alumno ciego y alumna ciega o con baja visión, la permanencia de los objetos se alcanza en periodos de tiempo distintos a los de los niños o niñas normo visuales y dependen de la estimulación que reciban.

Es posible favorecer su consolidación mediante juegos para la identificación de las partes de su cuerpo y del de otros (padres, madres, docente, compañeros y compañeras) a partir de tocar sus ojos y los ojos de otra persona que se encuentra frente a él o ella, así como las demás partes del cuerpo, mismas que se van cambiando o alternando. Se ejercita también con actividades en las cuales se le pide al niño o a la niña que ubiquen objetos que suenen -como pelotas con cascabeles o campanas- de acuerdo con la localización del sonido que emiten.

• **2. Consolidación de la lateralidad y la ubicación espacial.**

Las **Nociones Espaciales** implican el establecimiento de relaciones entre los objetos y el sujeto, el conocimiento del espacio que luego deberán asociar con el uso correcto de los términos correspondientes como: arriba y abajo, derecha e izquierda, cerca y lejos, adelante y atrás, dentro y fuera, así como la ubicación de objetos de acuerdo con la procedencia de su sonido.

Las **Nociones Temporales** se refieren a la comprensión del tiempo expresado como un ayer, un hoy y un mañana, el día y la noche; éstas se asociarán paulatinamente con acciones sistemáticas que correspondan a cada momento del día, tales como: levantarse -en la mañana-, acostarse -en la noche-, vestirse -en la mañana-, ponerse la pijama -en la noche- y así sucesivamente. También involucran la identificación de sensaciones que corresponden a diferentes momentos del día y de la noche como el sentir frío o calor.

La Integración de las nociones espaciales y temporales requiere de la asimilación y de la interiorización de toda la información obtenida del medio, que hacen factible en los alumnos ciegos y en las alumnas ciegas o con baja visión, su reconocimiento por diversas vías (auditiva, táctil, olfativa) y de los desplazamientos realizados. En cada intento por seguir un trayecto, van recuperando cada vez mayor cantidad de información de su entorno, lo cual permite que perfeccionen por etapas, tanto su orientación como la movilidad en el espacio.

En este proceso, es importante que el alumno o alumna reconozcan su lateralidad para que posteriormente la empleen en el desarrollo de su direccionalidad; es decir que, a partir de un trayecto determinado deberán elegir una dirección hacia donde desplazarse, identificando características propias del ambiente por vía táctil o de acuerdo con su percepción de dirección al movilizar su cuerpo. Así por ejemplo para salir de la escuela, él o ella podrán guiarse tocando y siguiendo un recorrido por la pared con su mano derecha.

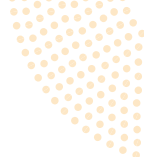
Sólo en casos como los sismos, incendios u otras circunstancias o situaciones de riesgo, se sugiere que sea guiado por alguna persona.

• **3. Representación mental por asociación**

Cuando el niño o la niña hacen uso de toda la información que tienen de su entorno, se encuentran en la posibilidad de realizar un mapa mental que les facilitará su desplazamiento de un lugar a otro, a este momento se le conoce como **aplicación**. Para ello, es necesario que hayan desarrollado previamente habilidades de coordinación y equilibrio. Asimismo, es necesario trabajar en los aspectos de *encuadre* y *alineación*.

El *Encuadre* es un término que se utiliza para referirse a una ubicación específica de la niña o niño ciego en una circunstancia dada. De esta manera, cuando se encuentra perdido o desubicado, se le dice *encuadre*, colocando su espalda contra la pared en un lugar seguro o deteniéndose completamente sobre su andar para alinear su ubicación a partir de un referente lateral que permanentemente deberá mantener durante su desplazamiento.

Esta área de aprendizaje en las personas ciegas o con baja visión es de suma importancia debido a que el desplazamiento es una actividad que el ser humano realiza cotidianamente y que permite acceder



a diferentes lugares con autonomía: lugares como la escuela, la biblioteca, el trabajo, las reuniones con amigos, el transporte público y el hogar. Por tal motivo, los profesionales de la educación asumen una gran responsabilidad con los alumnos, con las alumnas y con sus familias, durante el proceso de aprendizaje y consolidación de los mismos; es decir, el compromiso del docente estriba en ofrecer a una educación integral que amplíe sus oportunidades de participación en todas las actividades de la vida cotidiana tanto en el contexto escolar, como en el áulico y en el socio-familiar.

Un importante aprendizaje para la población infantil con discapacidad visual es el uso del **bastón blanco** -emblema de la independencia personal- que les permite orientarse y desplazarse sin dificultad. El uso del bastón se les puede enseñar desde muy pequeños y favorece la independencia y autonomía al realizar actividades personales, educativas y sociales de acuerdo con su edad y con sus necesidades.

● 4. Descenso en escalera y recorrido en espacio abierto con bastón

En el uso del bastón, existen dos técnicas de orientación (con y sin el uso de auxiliares):

1. La determinación de **puntos de referencia e información** que van a representar pilares básicos en los que la alumna o alumno se apoyarán para su orientación. Estos puntos de referencia pueden ser objetos, sonidos, olores o indicadores táctiles que es posible identificar por su permanencia en el tiempo y el espacio.
2. Las **técnicas de protección**, permiten al alumno o alumna desplazarse de manera independiente en espacios interiores de la casa o la escuela, es decir, en lugares conocidos, protegiendo su cuerpo a partir de la identificación de obstáculos altos o bajos con el dorso de la mano hacia afuera y poder evitarlos antes de que le puedan causar algún daño.



4.2.4. Las actividades de la vida diaria para la población con discapacidad visual

En el afán de facilitar a las personas ciegas o con debilidad visual el desarrollo de actividades de la vida cotidiana, es necesario implementar estrategias específicas que les permitan conocer el mundo mediante el despliegue de todas sus posibilidades sensoriales, perceptuales y verbales, lo cual incluye el reconocimiento de las características físicas de diversos ambientes naturales y sociales.

El trabajo en este ámbito se enmarca en el desarrollo de competencias del campo de formación de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* correspondiente al Plan de Estudios de la Educación Básica 2011. Este campo de formación se relaciona directamente con las habilidades de la vida diaria que requieren las personas para ser autónomas e independientes.

La realización de actividades cotidianas amerita de la práctica constante a partir del seguimiento de indicaciones precisas que les ofrezcan referentes tanto temporales como espaciales.

Entre las habilidades básicas que se deben desarrollar se encuentran:

1. El auto cuidado,
2. El cuidado en el hogar y,
3. Las actividades sociales y de comunicación.

El **Autocuidado** incluye el desarrollo de competencias para vestirse y desvestirse solo, de aseo personal, de uso adecuado de los utensilios para comer en la mesa o para organizar sus materiales de trabajo educativo; lograr estos aprendizajes les permite ser autónomos e independientes.

Las actividades involucradas en este campo son aprendidas por el niño o la niña normo visual de manera “natural” por imitación y es diferente para los infantes ciegos o con baja visión. Es por ello que cada actividad como vestirse o desvestirse por ejemplo, aún cuando parezcan acciones que se pueden realizar de manera automática, para las personas ciegas o con baja visión, implican seguir una serie de pasos que deben practicarse constantemente.

Existen estrategias diversas para posibilitar estos aprendizajes, entre los que destaca la utilización de modelos externos, tales como un muñeco, que pueda manipular para ponerle o quitarle la ropa, o bastidores diseñados para practicar algunas acciones de motricidad fina como abotonar, amarrar, ensartar, identificar colores, texturas, tamaños y formas, acciones que requieren de mucha ejercitación y que posteriormente utilizarán en su vida cotidiana.

Una estrategia de aplicación general para enseñar las habilidades de la vida diaria consiste en dividir cada tarea en pasos cortos y acompañarlas de indicaciones sencillas, directas.

A continuación se muestra un recuadro con acciones específicas que se trabajan con los niños y niñas ciegas y ciegos o con baja visión en el desarrollo de habilidades para el cuidado de su higiene y el vestido.

Habilidades para:	
El cuidado de la Higiene	Vestirse
Utilización del sanitario	Identificación de la ropa
Lavado de manos	Colocación correcta
Lavado de cara	Tipos de broches
Limpieza de uñas y dientes	Identificación del calzado
Peinado	Colocación correcta
Lavado del cabello	Abrochado del calzado

Con respecto al desarrollo de habilidades básicas para el **cuidado en el hogar**, se utiliza la *Técnica de reloj* en actividades como el uso de los cubiertos para comer, la disposición de los materiales necesarios para el estudio o la ubicación de objetos personales en los diferentes espacios de la casa como la recámara, la cocina, la sala, etc.

Para que aprenda a utilizar los cubiertos en la mesa por ejemplo, ésta consiste en marcar de forma imaginaria un reloj sobre la mesa, y se asocian los números de las horas con la posición que deben tener los cubiertos; es decir, la posición que ocupa el número 12 será la de arriba, la posición del número 3, corresponderá a la derecha), el número 6 será abajo y el último el número 9, a la izquierda. Se inicia en este orden, siguiendo el desplazamiento de las manecillas del reloj.

De esta manera, la cuchara y el cuchillo en el caso de las personas diestras, se van a ubicar a las tres, mientras que el tenedor se encontrará a las nueve, en el centro del reloj se colocará el plato y a las doce, el vaso.

De igual manera se puede instruir a los alumnos para que ubiquen sus objetos escolares en cuatro puntos específicos sobre la mesa o pupitre, siguiendo la misma estrategia.

Otra acción indispensable es que reconozcan su entorno a través de examinar, indagar e investigar -utilizando el tacto, el olfato y el oído- las partes que forman un objeto. Es útil que el alumno o alumna realicen esta técnica en el hogar, desarrollando actividades como cualquier otro integrante de la familia: arreglar su cuarto, asear y limpiar la sala, colocar y quitar los objetos que se requieren para comer, entre otras. La participación en estas u otras actividades, les permitirán desarrollar habilidades y conocimientos indispensables para su desenvolvimiento en otros ámbitos sociales.

En el desarrollo de **actividades sociales y de comunicación**, resulta fundamental que los alumnos y alumnas ciegos o con baja visión, escuchen las descripciones verbales realizadas por diferentes personajes y que les aporten el mayor número de detalles con respecto a los lugares, los objetos y las personas. También es importante que realicen actividades que pongan en juego prácticas kinestésicas (*de sensación o percepción del movimiento*) y de experimentación táctil para llegar al conocimiento de las cosas.

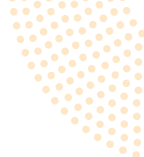
Para lograr este conocimiento, el alumno normo visual puede utilizar dibujos impresos, fotografías o esquemas de un lugar, una región natural, un objeto, animal o persona. Con el alumno ciego con baja visión se recurre al uso de maquetas que pueden contener muestras originales de árboles o plantas con diferentes tamaños, colores, texturas, olores, formas, mapas adaptados o en relieve, animales vivos, disecados o de plástico con texturas semejantes a las verdaderas, modelos anatómicos y hasta sabores para brindarle a los estudiantes un aprendizaje significativo del contenido que se está trabajando. Todo lo anterior será “recorrido”, tocado, olido, etc., por la persona ciega para un mejor conocimiento de los objetos de referencia. Cuando los objetos de estudio sean mapas, por ejemplo de la República Mexicana, se recomienda utilizar también comida típica o tradicional del estado que se estudia. Esta actividad beneficia el conocimiento y discriminación de alimentos con características específicas y se asocian con sus lugares de procedencia o de uso frecuente.

Además de estimular los diferentes tipos de percepciones, sensaciones y experiencias en los estudiantes ciegos y ciegas y con baja visión, estas acciones también aportan beneficios para todo el grupo, debido a que se estimulan los estilos de aprendizajes tanto visual, como auditivo y kinestésico.

Mantener un orden en los materiales y los objetos de la casa y de la escuela, es una práctica importantísima que ofrece a los niños y niñas la posibilidad de identificar su permanencia y de tomarla como referencia en su orientación y movilidad.

4.3. La Práctica entre Varios, estrategia metodológica para la atención educativa de alumnos en situación de autismo

Práctica entre Varios es un método que en el contexto educativo de los servicios de la Dirección de Educación Especial, se constituye en una *estrategia específica* ética, comunicativa e inclusiva para la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de autismo y, al mismo tiempo, representa una *estrategia diversificada* a través de la cual se reconoce el valor de la construcción de “ambientes normados y estructurados” que posibilitan climas escolares y áulicos propicios para el trabajo educativo y el aprendizaje.



Representa un recurso que orienta la práctica docente en los Centros de Atención Múltiple y en escuelas de educación básica que reciben apoyo de las USAER bajo la premisa de una Escuela para Todos con énfasis en la Atención a la Diversidad.

El método de *Práctica entre Varios* fue desarrollado por el Dr. Antonio Di Ciaccia hace 30 años en Bruselas, Bélgica; ofrece un sustento teórico y metodológico que se fundamenta en la teoría psicoanalítica freudiana y lacaniana y ha sido revisado y aplicado en varios países con resultados favorables.

Aún cuando en su origen fue planteado para responder a las necesidades educativas de niños y niñas en condición de autismo, psicosis o neurosis grave, se ha observado un impacto positivo en el comportamiento de todos los estudiantes que forman parte del grupo en el cual se aplica.

En el ámbito educativo, su implementación no amerita de un trabajo individual o terapéutico y tampoco de realizar una valoración psicológica de cada alumno y alumna. Su aplicación se efectúa en el contexto del aula y el trabajo se dirige a todas y todos los estudiantes.

Es en 2004, cuando la DEE lo adopta como un recurso para la creación de ambientes inclusivos en los Centros de Atención Múltiple, toda vez que propicia condiciones para la participación de todos en las experiencias de aprendizaje y paulatinamente, su aplicación se fue difundiendo a las escuelas que reciben apoyo de las USAER.

Un elemento previo y necesario para su implementación fue la capacitación de docentes impartida por la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, A.C. (APOL), a través de la cual adquirieron los conocimientos teóricos y metodológicos que posteriormente pusieron en práctica con el acompañamiento de los *operadores* (especialistas en la aplicación del método) de la Asociación y con acompañamiento de personal técnico de la DEE.

La DEE institucionaliza el método para que en cada escuela y en cada aula donde se implemente, se ajuste al trabajo educativo que se realiza en estos contextos. Sus posibilidades para la atención a la diversidad se sustentan en:

- Un enfoque teórico y en una estrategia de trabajo sólidamente fundamentados.
- Una capacitación que fortalece su tarea pedagógica toda vez que promueve el desarrollo de sus competencias para establecer una relación profesional y comprometida con sus estudiantes.
- Una perspectiva que difumina la mirada complaciente y sobreprotectora en torno a la discapacidad en general y a la condición de autismo en particular. Un trabajo desarrollado en colaboración, que involucra la participación de autoridades educativas, docentes, madres y padres de familia.

- Una práctica docente que da respuesta eficaz, ética y eminentemente inclusiva a la totalidad del alumnado, a través de la implementación de estrategias específicas para la atención a la discapacidad y de estrategias diversificadas para todos en el aula.

Como **estrategia específica**, la “*práctica entre varios*”, orienta un trabajo educativo en el que el docente se constituye en el “operador” de la misma, con la presencia y participación de un integrante del equipo de apoyo (psicólogo o psicóloga, trabajador o trabajadora social, maestro o maestra de comunicación), quien funge como receptor del discurso del operador.

La responsabilidad del docente-operador estriba en generar condiciones para crear un ambiente *normado/ regulado* basado en la *comunicación indirecta*, en el que prevalezca un clima de tranquilidad tanto para el alumno o alumna en situación de autismo como para sus compañeros y para el maestro o maestra.

Su perspectiva del ser humano enfatiza su calidad de hablante y su capacidad para el establecimiento de relaciones y lazos sociales, incluidas las relaciones consigo mismo, con otros sujetos y con el mundo. En el caso de los alumnos y alumnas en condición de autismo, estas capacidades se ven “afectadas” significativamente por lo que la intención primordial radica en generar las condiciones que les permitan transitar del lenguaje al discurso como vía para que puedan darle significado al medio en el que viven.

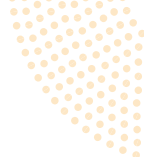
Cuando se logra que los alumnos y las alumnas se incluyan en el discurso, se encuentran en la posibilidad de simbolizar su cuerpo, los objetos, sus demandas así como las situaciones sociales como los límites y las normas que regulan las distintas situaciones en que están inmersos.

De esta manera, al incluir al alumno o alumna en las relaciones sociales, se derriban las barreras que les impiden participar, aprender y comprender el mundo que les rodea.

Son cuatro las herramientas metodológicas que se utilizan en la *Práctica entre Varios*: la *posición de saber-no-saber*, el *ambiente normado*, la *comunicación indirecta* y la *atención distraída del docente*¹².

La **posición de saber-no-saber**, alude a la postura que el docente-operador asume ante sus alumnas y sus alumnos en un momento determinado. Posicionarse en el **no saber** permite al docente estar abierto ante el alumnado, manifestar interés en el saber que ellos poseen y en lo que dicen o hacen. En esta circunstancia, el docente se autorregula, pone en “suspense” su saber y le otorga un valor preponderante al *saber*, al *sentir*, al *pensar* y al *opinar de los estudiantes*.

12. **SEP-DEE**. 2011. *Estrategias de Intervención para la Atención a la Diversidad en el Marco para la Convivencia Escolar. Intervención en casos de acoso escolar (bullying). Práctica entre Varios*. México: SEP-DEE.



A partir de esta posición, los docentes se encuentran en posibilidad de ir construyendo un **saber** acerca de la estructura psíquica de sus alumnos y alumnas y particularmente de aquellos en situación de autismo.

La construcción de un **ambiente normado** amerita que el docente-operador explicita la relevancia de las reglas y normas sociales y que promueva que todos la respeten. Estas reglas deberán definirse en cada contexto (escolar, áulico, socio-familiar) considerando las características de cada uno de ellos.

En la medida en que se van estableciendo los límites y las normas y que todos los alumnos y alumnas de la escuela se guían por ellas, los estudiantes en situación de autismo las van descubriendo y respetando. Es importante enfatizar que este proceso amerita un tiempo considerable y no resulta del todo fácil concretarlo, sin embargo, cuando se logra, ellos cuentan con referentes para guiar sus acciones y se facilita su acceso al intercambio social.

La práctica entre Varios necesariamente amerita de hacer uso de una **comunicación indirecta** puesto que la comunicación directa resulta amenazante e incomprensible para ellos.

A través de esta estrategia, entra en juego un tercero en el diálogo, que en cierto sentido, conduce a cada niño y cada niña a reconocer que está gobernado por una fuerza de la cual se desconoce su origen pero que guía su actuar. De esta manera y de acuerdo con la circunstancia que se está viviendo se emplean expresiones como: “las manos no vienen a pegar a la escuela”; “las bocas quieren estar calladas para que todos podamos escuchar” “oye brazo, ¿porqué te quieres llevar a Luis? Tú debes permanecer conmigo, es momento de trabajar en el experimento”, silla, ¿te quedaste sola? ¿Dónde estará el dueño de esta silla?”.

Esta triangulación en la comunicación, resulta contundente para hacerse escuchar por estos alumnos, pues se convierte en una forma sutil de establecer un contacto y crear un lazo social; al hablarles de manera indirecta, también se amplían las oportunidades para aproximarlos a los contenidos del currículum. Los docentes deben emplear la comunicación indirecta con todos los estudiantes, pues esta condición permite no centrarse en el alumno o alumna en situación de autismo y en su comportamiento.

Finalmente, y dado que tampoco las atenciones y cuidados directos son captados por el alumno o alumna en situación de autismo, se utiliza la estrategia de **atención distraída del docente**, que representa otra forma de utilizar el lenguaje para responder “como si estuviera distraído” ante la presencia, la mirada y la voz del niño o niña.

En tanto el docente realiza algunas actividades, puede utilizar la estrategia de *atención distraída*, para convocar a los alumnos y las alumnas a participar en un trabajo normando y al mismo tiempo mejora el ambiente

de trabajo. Esta invitación a integrarse en la actividad no le demanda su participación directamente, y en consecuencia, su respuesta positiva resulta de no haberse sentido amenazado.

Un momento de trabajo importante durante el proceso de implementación de la *Práctica entre varios* consiste en establecer **reuniones de equipo** en las que participen los docentes, el equipo de apoyo y los directores quienes se reunirán una vez por semana para expresar los logros alcanzados así como las dificultades con las cuales se han enfrentado durante el desarrollo de la estrategia en el proceso de construcción de lazos sociales entre el alumnado y los docentes.

Es al mismo tiempo, un espacio para apropiarse de las herramientas del método y un momento para manifestar desde dónde (postura personal) y cómo están realizando sus intervenciones. En estas sesiones es posible que se ponga de manifiesto la preocupación del maestro o maestra al implementar este método. Este momento de trabajo en colectivo es un ejercicio democrático que da lugar a la palabra y permite escuchar a los otros y escucharse a sí mismos, creando mejores caminos para la atención de los y las alumnas en situación de autismo en particular y del alumnado en general.

Las reuniones de equipo son coordinadas por un **Responsable/Director**, función que puede ser asumida por cualquier miembro del equipo y es intercambiable. Su responsabilidad estriba en orientar a los participantes tanto en la apropiación del fundamento teórico del método como de sus ejes de trabajo y de sus implicaciones en la construcción de ambientes inclusivos. A través de estas reuniones no se pretende construir en los participantes un saber absoluto y definitivo, se trata de “vaciar el saber” del equipo y de cada uno de sus integrantes, para no tratar de dar sentido o explicación a los actos del alumno, o que asuma una postura que lo ubique en una posición de saber, ya que esto conduciría a anular la función mediadora y reguladora del docente-operador.

Estas reuniones representan una oportunidad para promover el trabajo colaborativo entre los profesionales de educación especial y los profesionales de las escuelas de educación básica.

En la intención de implicar a los padres y madres de alumnos o alumnas en situación de autismo, se establece un **trabajo con padres en la escuela**, para abordar diferentes temas relacionados con los “apegos” y con las dificultades de separación-individuación que se suceden entre padres-madres e hijos-hijas por el temor a *dejarlos solos*. Las reuniones se efectúan bajo un clima de absoluto respeto y sin una orientación o tendencia *terapéutica*, para hablar y reflexionar sobre sus hijos e hijas y sobre ellos mismos.

Como **estrategia diversificada**, la *Práctica entre Varios* pone a disposición del docente un medio para resolver problemáticas en el contexto escolar y en el aula, que deriven de la dificultad de algún alumno

o alumna para relacionarse, como ocurre en casos donde han sido identificados con Trastorno por Déficit de Atención (TDA-H). De manera que, al ser aplicable a la población escolar en general, favorece el establecimiento de relaciones humanas respetuosas y cordiales.

La aplicación de sus técnicas y recursos promueven el uso de la palabra como una herramienta de interacción con el medio, que no resulta amenazante y que propicia la construcción de entornos seguros, normados y confiables para todos.

En este proceso, el docente-operador es un integrante más del aula quien necesariamente respetar las reglas que se impulsan en el grupo y en todos los espacios de la escuela. Esta situación genera oportunidades para la participación democrática de todos: los alumnos, las alumnas, padres, madres y docentes.

Implementar la *Práctica entre Varios* en las aulas de educación básica que reciben apoyo de las USAER y en los CAM, permite:

- Crear escuelas y aulas inclusivas donde todos los alumnos y las alumnas conviven y aprenden independientemente de sus condiciones físicas, lingüísticas, cognitivas y sensoriales.
- Establecer un puente de comunicación que impacte en el aprendizaje del alumnado.
- Incrementar las posibilidades de autonomía e independencia para que cada niño, niña o joven establezca una mejor relación consigo mismo, con los otros y con el mundo.
- Promover el establecimiento y respeto de reglas y normas para un óptimo funcionamiento de los diferentes espacios de la escuela.
- Poner en práctica herramientas teóricas y metodológicas que permitan al docente reflexionar sobre su práctica y enriquecerla.

4.3.1 Experiencias de su implementación

CROSEE NO. 1, CAM 14, USAER I-58,

“La Práctica entre Varios”

Profra. Ma. Magdalena Pérez Magadán

El contenido del presente documento pretende dar a conocer mi experiencia con la “Práctica entre Varios” en la escuela primaria. Probablemente para algunas personas suene un poco extraño pensar que un método diseñado para operar con niños en situación de Autismo o Psicosis infantil, se pudiera ocupar para el trabajo en las aulas de las escuelas primarias con niños que no presentan estas características, sin embargo, en mi experiencia es así.

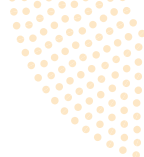
Para desarrollar este trabajo lo dividiré en tres momentos, el primero como directora de CAM, el segundo como maestra de grupo en la escuela primaria y el tercero como directora de USAER.

Actualmente soy directora de la USAER I-58 en el turno matutino, y en el vespertino soy profesora frente a grupo en la escuela primaria 22-0658 “Dr. José María Luis Mora” en la comunidad de La Pastora en Gustavo A. Madero, al norte de la ciudad.

Mi primer acercamiento con el método “La Práctica entre Varios” inició cuando me desempeñaba como directora del Centro de Atención Múltiple No. 14, debido a que en el grupo de primer año, 6 de los 10 alumnos presentaban situación de autismo y uno de ellos psicosis infantil por lo que tenía la necesidad de contar con elementos teórico y prácticos para orientar a la práctica docente de la profesora de grupo. Cabe mencionar que en los más de 20 años de servicio que tengo en Educación Básica, me había enfrentado a pocos alumnos o alumnas en situación de autismo.

Afortunadamente, la gestión realizada meses atrás por la zona de supervisión de entonces, permitió contactar al Prof. José Muñoz y organizar su participación en el CAM, lo que representó una respuesta inmediata y práctica a las necesidades de la profesora frente a grupo.

Sin embargo, no fue fácil su implementación en el CAM, sobre todo porque no es un método de intervención fácil, que con una sola lectura se pueda aplicar y ya, requiere del compromiso y responsabilidad por parte de quien lo va a operar, también del conocimiento de elementos teóricos generales sobre el psicoanálisis. Al conocer que las aportaciones de Freud son parte de la referencia teórica, se pensó que se realizaría psicoanálisis dentro del aula o incluso a los mismos profesores, dejando al descubierto nuestro inconsciente. Al menos, de manera personal, en mi ignorancia pensé que era así.



Al inicio no fue fácil comprender y sobre todo apropiarme de las aportaciones que nos brindaba el profesor Muñoz, debido principalmente a que no se contó con el tiempo suficiente para preparar su implementación. Otro factor en contra, fue que la capacitación no fue continua, algunas ocasiones se realizaba durante las reuniones de Consejo Técnico y sólo era posible asignarle una hora de trabajo.

Conforme fui conociendo los materiales, participando en el trabajo de equipo y en las sesiones de trabajo con padres de familia, me fui dando cuenta de que algunas herramientas ya las habíamos utilizado en el CAM pero de manera empírica y sin la organización para el trabajo que proporciona el método, una de ellas es el ambiente normado y la realización de cadena entre operadores.

Convencida de las bondades que tenía el método, no sólo para los niños en situación de autismo y psicosis, sino para los demás niños de la escuela, maestros, maestras, padres y madres de familia, traté de favorecer las condiciones que permitieran el trabajo en la mayoría de los grupos de la escuela en el segundo año de su implementación.

Al mismo tiempo en mi trabajo del turno vespertino, fui asignada como titular de un grupo de primer año. Los primeros días de trabajo fueron difíciles para mí, ya que la gran mayoría de los niños no prestaba atención, tenía dificultades para que siguieran las indicaciones y se respetaran entre ellos mismos. Su manera de relacionarse era a través de los golpes, algunos niños se negaban al trabajo y no me identificaban como autoridad dentro del aula. Al término de la primera semana de trabajo me sentía derrotada.

Para este momento, en el CAM, compartía mi apropiación teórica con un profesor que contaba con el deseo de conocer y operar “La Práctica entre Varios” y para construir la justificación para el Plan de Trabajo de ese ciclo escolar. Al escribirla y comentarla con él, me di cuenta que varias de las conductas que presentaban algunos niños en el CAM eran muy semejantes a las que presentaba mi grupo en la primaria. Con el apoyo del Profr. José Israel Silva Rodríguez, inicié a reconstruir mi apropiación del método e identifiqué que requería de un ambiente normado que me permitiera crear situaciones de aprendizaje en el aula. De este modo, y con materiales proporcionados por él, inicié a utilizar esta herramienta.

Comencé por presentar las normas que se iban a respetar dentro del grupo, y a hacer uso de ellas en distintos momentos de la tarde: al iniciar las actividades, al salir al descanso, al realizar actividades en otros espacios del aula, durante la participación de los niños en las actividades. A partir de las observaciones que realizaba de “reajo”, introduje las normas de las conductas que había de modificarse; para este momento solicité a los niños con los cuales había que trabajar el dibujo de esas conductas, es decir, al que se sacaba más los zapatos (porque varios lo hacían), le solicité una lámina con esta norma, al que se sacaba los mocos la lámina que lo señalaba, al que comía, corría o pegaba, igual. Es importante señalar que solicité con imagen las láminas de las normas debido a que los niños de los primeros grados requieren de este apoyo.

Dado que no había más operadores adultos para implementar el método, fui conduciendo a los alumnos para que ellos mismos fueran mi apoyo en la realización de cadena de operadores.

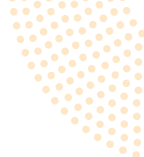
La segunda herramienta que utilicé fue el uso de lenguaje indirecto. Algunas personas que conocen el método y las características de los alumnos en la escuela primaria, manifestaron que el uso de esta herramienta no era válida porque los niños se iban a burlar o a juzgarme loca cuando le hablara a los objetos. Pese a esta observación, hice uso de ella y me di cuenta de que si se tiene seguridad en el trabajo que se realiza, no se presentan las burlas y los estudiantes entienden el por qué se les habla de esta manera, conduciéndolos de manera suave pero firme al respeto de la norma.

Al notarse los cambios de conducta y actitudes, el director se acercó a observar de manera cercana el trabajo realizado, y poco a poco le fui presentando “La práctica entre Varios” así como algunos documentos. Parte de ello, se fue presentando en el Consejo Técnico de la escuela y poco a poco los compañeros fueron participando en un ambiente normado durante los recreos y con ello se disminuyeron los accidentes en los recreos.

Como no se contaba con un espacio particular para el trabajo con padres y madres de familia, aproveché las reuniones bimestrales con ellos para solicitar su participación y continuar este trabajo en casa. A través de esta experiencia de trabajo con los padres y madres puedo asegurar que es difícil llevarla a cabo en la escuela primaria, debido a que las reuniones de trabajo se realizan de manera muy espaciada y generalmente con tiempo insuficiente para que se pueda hablar de los niños, las niñas y de los padres y madres. En otros casos, no se presentan o simplemente no se involucran en las tareas escolares. Dada esta situación, centré mi atención en trabajar principalmente en el aula y la escuela.

Al término del ciclo escolar, de manera general, los resultados fueron favorecedores. Para el inicio del ciclo siguiente se implementa nuevamente la herramienta de ambiente normado, con resultados favorables para los niños y niñas que en este momento se integraban al grupo. En la primera parte de este ciclo escolar, las normas se presentaron con imagen y a partir del mes de diciembre se eliminaron de las normas. Los estudiantes que en ese momento presentaban problemas de “conducta” se mostraron más normados y estaban logrando aprendizajes. En ese periodo me incorporo en la función directiva en la USAER.

Durante mi presentación a las directoras de las primarias, solicitaron el apoyo de los docentes de USAER, principalmente para dar respuesta a los problemas de conducta, y en una primaria en específico, con un niño que no sabían qué hacer, el pequeño tenía un diagnóstico de Síndrome de Asperger. Frente a esta situación, no dudé en proponer un trabajo de ambiente normado a través de “La práctica entre Varios”. Con los materiales técnicos, reelaboré una presentación, que diera cuenta de los elementos básicos del método haciendo énfasis en el uso de sus herramientas.



El impacto que causó la presentación, generó que se le vieran como un apoyo a la solución de los problemas con el alumno que presenta Asperger. Se elaboró un plan de trabajo el cual se le presentó a la directora, quien lo aprobó iniciando su implementación en la escuela primaria “Revolución”.

Después de dos meses de trabajo, el grupo y el alumno se muestran más normados y estructurados, con un ambiente favorecedor para el aprendizaje. Las sesiones en grupo se realizan los días miércoles y posteriormente se realiza el trabajo en equipo. En estas sesiones se ha presentado a la profesora del grupo y a la directora la referencia teórica, y se ha organizado el trabajo del equipo de apoyo fortaleciendo a la docente.

Es importante señalar que al recibir la capacitación durante tres días seguidos me sentí más fortalecida para asumir la función directiva en el método.

Actualmente, estamos por compartir con otra escuela, la experiencia del trabajo realizado. Se presentará formalmente el método con la intención de implementarlo en esta escuela. Aunque las intervenciones de la docente de apoyo y las mías se han dado de manera más espaciada, presentando poco a poco las herramientas del método y su uso práctico en el aula.

Me permito señalar que el trabajo con éste, presenta varias bondades, favorece tanto al ambiente normado, como para la adquisición de aprendizajes para la vida en el aula, la escuela, la familia y la sociedad, también implica mucho trabajo a través de la palabra, pero cuando se van obteniendo logros, este esfuerzo obtiene su recompensa.

Considero importante concluir destacando la siguiente idea: si se realiza este trabajo en el aula, se actúa de manera preventiva ante el uso del Marco para la Convivencia en las escuelas primarias.



CROSEE NO. 2, CAM 80, USAER I-58

“De ida y vuelta”

Martha Brisa Aguilera Navarro

Contar mi experiencia en cuanto a mi acercamiento al Método *Práctica entre Varios* ha sido una situación que me cuesta trabajo definir y poder compartir. Quizás porque ha sido **un camino de ida y vuelta**, donde la realidad y lo ficticio se confunden y se combinan muchas veces de manera casi imperceptible.

Cuando escuché hablar del método, me generó mucha inquietud y curiosidad, cómo es que hablándoles diferente a los chicos, diciéndoles que hay un director que lo ordena así y una serie de verbalizaciones imprecisas y que pueden sonar absurdas pueden ayudar a Raúl, ese chico que parece vivir en la locura de forma permanente brincando de un lado a otro, tomando el sol en el patio de la escuela, usando como columpios los tubos de la reja. ¿Te diviertes chico?, ¿Estás en un estado placentero? O quizás... es un sufrimiento mi contacto, mi voz diciéndote “siéntate, bájate, cállate”, quién puede determinar lo que es correcto y lo que no, cuál es el mundo de la realidad y cuál, el de la irrealidad.

Reconocer a partir del método que eso tiene una posible explicación me da certezas y esperanzas aunque suene ambiguo, pues la locura para mí es así, un mundo de pocas explicaciones y muchas sorpresas. Raúl te encuentras en un “goce mortífero permanente” y cómo culparte si es tan fácil dejarse atrapar, caer en él, si basta recordar las ocasiones en que he sufrido sin contenerme, sin poder frenar y con voluntad y sin ella caigo a lo más profundo pues resulta muy cautivador el sufrimiento sin medida, pero entonces han aparecido en mi vida, personas, amigos, madre, pareja que han sido “partners” que con su apoyo indirecto, sus frases al vuelo me han ayudado a salir del goce, porque ahora que lo pienso no han sido todos aquellos “consejos”, opiniones o comentarios que la gente viene a hacerme los que me han ayudado a renacer cuando estoy hundida en el dolor.

El psicoanálisis resultaba algo inexplicable y difícil de entender sin embargo, el poder vaciarme a partir de un diálogo compartido con un grupo de apoyo y ayuda mutua, me ha permitido vivirlo e intentar nuevos caminos de deseos, de permitirme un punto de comunicación entre estos chicos y su otro enfermo que me resulta tan difícil de evadir y enfrentar, una mirada de contacto intencional, una verbalización de estos chicos con la finalidad de comunicar, el hecho de pensar que podemos ser una herramienta para hacer surgir ese nacimiento simbólico en ellos, de surgir la individuación, ha representado la oportunidad de estar en un camino de ida y vuelta entre la locura y la “realidad” en la que todos estamos implicados.

Gracias

CROSEE NO. 3, CAM 23

Experiencia con la “Práctica entre Varios”

Ciclo 2011-2012

Juvenio Romero Guerrero

Maestro de Taller de Carpintería

Araceli Gómez Solís

Psicóloga y Maestra de Grupo

En el decir de los psicoanalistas “estamos presentes, convocados por la palabra”, por esa extraña y misteriosa materia que es el lenguaje que nos moldea y da forma por el goce de otros, de la sociedad misma.

Por el síntoma que se origina y nace en el pensamiento... que se manifiesta en nuestro ser en mayor o menor medida y de variadas formas: con estereotipias, temblores, latidos acelerados, sudor, respiración agitada... etc., que crece, llega a su clímax, y se repite; que en algunos sujetos por estar más del lado de la neurosis se regula con relativa facilidad y que en otros por estar del lado del autismo, psicosis y TDAH presenta dificultad para regularse. Y que en ambos casos el camino es la palabra misma que lo reduce y convoca al sujeto a aparecer.

En este marco hablamos de un antes y un después, en relación a la aplicación del método “La práctica entre varios”.

En el antes tuvimos luces, destellos y también zonas oscuras, en la aplicación del currículo basado en un proyecto anual, en la planeación y programas transversales. En la mayoría de nuestros alumnos obtuvimos buenos resultados pero también identificamos una constante en alumnos con dificultad para acceder al currículo. Y hoy a la luz del método de la “práctica entre varios”, somos más conscientes del por qué debemos propiciar el acceso al currículo ya que como institución nuestro deber es colocarlos en una situación propicia para el aprendizaje y desarrollo de competencias.

¿Pero qué sucedía? Pues que al ir al encuentro del alumno se produce un choque entre dos mundos porque atendiendo a la lógica del método hoy tratamos de entender que el mundo del hombre está construido sobre lo real, lo simbólico y lo imaginario y que el sujeto regulado puede andar ese camino con relativa facilidad; pero en el mundo de los alumnos en situación de “autismo, psicosis y TDAH” no es así, porque aún lo simbólico y lo imaginario se presentan con su cara de real. “Porque ellos son reales” y se dice que no desean nada y que están en el lenguaje pero no en el discurso. Ellos se defienden de nosotros que nos

presentamos como intrusivos o amenazantes, intentando a su vez construirse sin lograrlo, comunicándonos su situación con estereotipias y extensiones como objetos, golpeándose o golpeando a otros.

Hoy sabemos por qué al ir a su encuentro, y acercarlos al currículo teníamos poco éxito, debido a que su demanda no era atendida adecuadamente, porque nuestro deseo es que accedan al currículo, pero olvidamos que necesitamos crear el deseo de aprender en el alumno.

Antes íbamos al encuentro del alumno representando la autoridad y hoy, procuramos hacerlo regulados, haciendo aparecer al tercero de la palabra que lo pacifica a través de la regla. Ahora, reconocemos la importancia de ser acompañantes del alumno y las condiciones para ir a su encuentro.

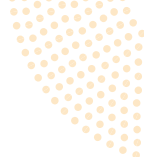
Antes nos movíamos en una estructura cotidiana en la que se analizaban los casos de los alumnos, sus avances y dificultades en las Juntas de Consejo, reuniones extraordinarias, entrevistas con los padres de familia y se hacían seguimientos.

Ahora que comenzamos a movernos dentro de la estructura de “Practica entre Varios”, sabemos que hay un lugar, un tiempo y una forma de hablar del alumno sin objetivarlo, etiquetarlo o cristalizarlo, lo hacemos aparecer como sujeto, en un lugar donde se habla de sus logros y avances, sobre nuevos saberes, un lugar donde quedan caducos los saberes aprendidos y donde hay un vaciamiento. Un lugar donde el director terapéutico es como director de orquesta, la pausa, que no pretende ser quien lo sabe todo sino que el más uno o el menos uno.

Hemos tenido acceso a referencias teóricas de diferentes corrientes y hoy contamos con otra base firme para encontrarnos con el alumno, la propuesta de la “práctica entre varios”, misma que nos convoca a mirar de otra forma al niño.

Antes, parte del problema era el encuentro con el supuesto saber que complicaba todo porque nos llevaba a ser duros con el sujeto y debe ser al contrario “duros con el síntoma y suaves con el sujeto”, porque nos lleva a entrar “en goce”. El acercarse con una ignorancia docta conduce a construir un nuevo saber porque somos muy dados a brincar y brincar cuando hay que regresar y no suponer; regularnos es la opción.

Algo que nos ha ayudado mucho es el trabajar con normas técnicas de competencia laboral porque nos permite establecer un ambiente normado, donde los alumnos respetan reglas de trabajo, de relaciones interpersonales, de seguridad y de higiene. Lo importante del método es que todos respetan y observan la ley “todos se mantienen normados”.



Encontramos entonces una estrecha relación entre el currículo y el método ya que los dos se complementan, se relacionan y llevan al alumno a tener una estancia tranquila en la escuela donde él aparece como sujeto, encontramos las tres dimensiones: conceptual, actitudinal y procedimental sobre un trabajo por proyectos.

- En lo conceptual, a través de la motivación del deseo en el alumno y del maestro sin goce, se logra que esos conocimientos nazcan y florezcan.
- En lo actitudinal, cuando viene la regulación habrá una actitud apta para integrarse a las actividades programadas.
- En lo procedimental, regulado y con actitud apta para el trabajo el alumno desarrolla la competencia para seguir un proceso y obtener las evidencias respectivas.
- En el trabajo por proyectos en el aula, el alumno se desempeña en un ambiente regulado reglado donde el conocimiento fluye, donde el alumno construye su saber tomando como base la guía del maestro.

Pero todo esto es posible sólo si el encuentro con el alumno se lleva a cabo bajo la estructura del método de la “Práctica entre Varios” sin ser intrusivos¹³.

Por otra parte, tenemos la institución escolar y la institución familiar; con la última anteriormente el trabajo se basaba en demandas del maestro y en demandas de los padres; donde el maestro decía qué hacer a los padres, obteniendo resultados confusos; pero hoy comienzan a aparecer los padres y ellos saben qué hacer, esa separación comienza a llevarse a cabo y se vive un ambiente de trabajo más propicio en reuniones donde ellos hablan de sus hijos, un lugar de escucha y de construcción de nuevos saberes.

En nuestro ambiente se están sumando la mayoría de maestras y maestros. El lenguaje estructura y con herramientas metodológicas se reafirma cada vez más. Ejemplo de ello es el caso de algunos alumnos de Capacitación Laboral, como es el caso de Gustavo Morales que, antes de la aplicación del método, mostraba síntomas de autoagresión y de agresión física y verbal hacia los demás. Cuando comenzaba su situación, la actividad se paralizaba, se procuraba con dificultad dar solución con la intervención del equipo de apoyo, de la directora y del profesor, se citaba a los padres, se hacían escritos y se llegaba a acuerdos, pero la situación volvía a presentarse.

Después de la aplicación del método, al utilizar las herramientas metodológicas, Gustavo comenzó a regularse y a hacerse presente accediendo al currículo. Él mismo dice: “los niños vienen a la escuela a aprender” “esta boca ya no dice groserías, ni mentiras”, “estás manos ya no pegan”, “estas manos vienen a

13. El docente puede llegar a ser intrusivo cuando genera situaciones que producen inquietud, aprehensión, temor o preocupación, en los alumnos o alumnas. De manera que, no ser intrusivo implica modificar lo menos posible el ambiente para evitar generar en los estudiantes este tipo de emociones.

trabajar”. Y también los padres comenzaron a aparecer aplicando las herramientas. Después de un tiempo, el alumno ingresó a CONFE para seguir su formación en prácticas laborales.

Esta experiencia nos dejó muchos aprendizajes a todos y el método cumplió su función, mostró su eficacia ya que antes terminábamos exhaustos y confundidos; pero después experimentamos la pacificación y continuidad en el aprendizaje.

Erik R. M. cuando ingresó a la escuela, mostraba poca tolerancia al acercamiento de sus compañeros y arremetía con golpes. Antes de entrar a la escuela manifestaba náuseas, temblores y llanto, sus padres no se separaban de él y comentaban que no quería quedarse y preguntaban si podían llevarse.

Poco a poco, con el método, el alumno comenzó a regularse y los padres surgieron aplicando las herramientas metodológicas y presentándose a las reuniones. Ahora cuando comienzan a manifestarse los síntomas hacemos aparecer el tercero de la palabra, “los alumnos vienen a la escuela a ser felices aprendiendo”, “las manos no vienen a pegar”, “todos son amigos”, etc.

Hoy en día Erik participa en actividades programadas, el grupo se observa más *pacificado* y con una actitud positiva para el trabajo en equipo.

Pedro Alberto, alumno de primero de primaria, presentaba los siguientes comportamientos: comer a cada momento, tirarse al piso, llorar, hacer pataletas y salirse constantemente del salón. Hoy el ambiente en su aula es regulado, cada niño y maestra saben que hay horarios que nos indican los momentos para jugar, comer y trabajar. Hoy las sillas saben que tienen un alumno para trabajar y Pedro Alberto la usa. En el salón también hay una silla que cuida que la puerta no se abra y que Beto se mantenga en su espacio de trabajo.

CROSEE NO. 3, CAM 54.

Mi experiencia frente al programa de “La Práctica entre Varios”

Profr. Jesús Galicia Elías

Docente de grupo

Quiero comenzar mencionando que tengo la fortuna de trabajar en el CAM 54, centro donde hace ya tiempo se trabajó por primera vez con el programa de la “Práctica entre Varios”. A mi ingreso, las compañeras que en ese entonces participaban en la aplicación de este método, me hacían comentarios sobre el programa, resaltando una de sus características como es el discurso en tercera persona. Los dos primeros años de servicio no trabajé con alumnos en condición de autismo, pero desde hace tres años, inicié la interacción con estos alumnos sin saber bien a bien cómo trabajar con ellos, relacionarme y mucho menos abordar el currículo.

En mi trabajo en la USAER me mandaron al curso de “práctica entre varios”, de entrada la teoría se me hizo muy complicada, mi postura era de desagrado y no creía que funcionara.

En el CAM, desde hace tres ciclos escolares me han asignado grupos de primero y segundo grados, con quince alumnos, este ciclo escolar el grupo lo integran ocho alumnos en condición de autismo. Desde el ciclo anterior, se retomó el trabajo con esta nueva estructura de seminario de práctica entre varios, asistencia a los servicios, trabajo con padres, alumnos y los profesores que forman el “equipo”. En una de las primeras reuniones de consejo técnico, recuerdo que Jorge nos preguntaba si creíamos necesario conocer el diagnóstico de un alumno para atenderlo y yo enfáticamente decía que sí.

Pasaron los días y llegó el primer mes de trabajo con mis alumnos y alumnas, observé las características del grupo, reconocí mis carencias y la falta de estrategias para atenderlos, entonces recurrí con la directora y la supervisora para solicitarles ayuda porque no sabía qué hacer con el grupo. Me comentaron que uno de los apoyos que me podían ofrecer era la asistencia al “Seminario de Práctica entre Varios”, pero como desde el inicio yo había manifestado que no era de mi interés, no me lo habían ofertado. De inmediato acepté, tal era mi desesperación por saber algo más que pudiera ayudarme que pese a que no confiaba, decidí integrarme al trabajo ya iniciado en el CAM, así es como me adentré en el trabajo con la propuesta.

Mi visión ha cambiado completamente a partir de todo lo que he construido desde mi asistencia al seminario, la participación en las sesiones con padres de familia, alumnos y alumnas, y con el equipo. La “Práctica entre Varios” me ha ayudado a mirar mi profesión desde otra perspectiva, me ha permitido hacer una introspección a mi actuar docente y el aprendizaje más profundo que he obtenido es que me ha llevado

a reconocer que no lo sé todo, que mientras más sé, menos me ayuda, que las cosas no son como yo “creo”, “pienso” o “me imagino”, que para poder ejercer y hacer ejercer *la ley* no se necesita ser autoritario. Lo más hermoso es que estoy aprendiendo a mirar a mis alumnos como personas únicas e irrepetibles, a quitar esas etiquetas de mi cabeza, esas etiquetas que sólo limitan y excluyen, estoy aprendiendo a conocer y escuchar a cada uno de mis alumnos porque en la medida que yo conozco y escucho puedo intervenir de una forma asertiva y efectiva, sin “interpretar”, porque nuestros alumnos con una condición de autismo no demandan absolutamente nada, pero sí dicen mucho; si no me preocupo tanto, tal vez pueda entender y atender y algo más pueda pasar.

Con certeza les afirmo la “Práctica entre Varios” *sí funciona*, sólo es cuestión de creer, confiar, esperar, pero sobre todo de ¡QUERER!, y como esto se trata de querer, les comparto: QUIERO seguir aprendiendo, para saber más, pero a su vez para saber menos y así, darle la oportunidad al “otro” de aparecer y juntos aprender.

CROSEE NO. 4, USAER IV-18.

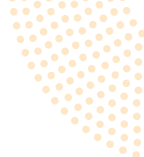
Primaria Prof. Fernando Brom Rojas

Dalia Córdova Fúnes

Maestra titular Grupo 1º B

Sin duda, una de las tareas más difíciles para el educador es crear un ambiente normado, inclusivo y estructurado para el aprendizaje. Los factores que no favorecen para crear dicho ambiente son diversos: alumnos y alumnas que rompen las reglas, poco control de grupo, el estado anímico de los estudiantes, la dinámica de clase, entre otros. Esto trae como consecuencia que el docente tenga que *parar* su clase para enfatizar una regla, llamar la atención al alumno o alumna, que se pierda la secuencia de la clase, se crea nerviosismo en el grupo y se genera un clima tenso y aburrido dentro del salón. El reto para el maestro es propiciar un ambiente ordenado, normado e inclusivo en el cual los alumnos estén mejor y aprendan mejor.

Al inicio del acompañamiento de la USAER IV-18 en el ciclo escolar 2011-2012, la presencia de los maestros en el aula representó una amenaza para los alumnos y las alumnas, algunos se acercaron a preguntar e intercambiar ideas mientras otros, observaban el entorno detenidamente. Cuando las maestras ocuparon un lugar en el salón y sacaron sus hojas de trabajo, noté que los alumnos se impresionaron y más aún, cuando las maestras asumieron un rol de *partners* ordenados: levantaban la mano para pedir la palabra, empleaban frases que motivaban a estudiar y poner atención, hacían sus tareas con limpieza e incluían a los niños pidiéndoles prestados colores, gomas, preguntándoles, etc.



En su rol de *partners*, las maestras, generaban preguntas y dudas que facilitaban el intercambio de ideas y opiniones por parte del grupo. Al principio, me invadió una sensación de nerviosismo, al igual que los alumnos, me sentía amenazada, pero el hecho de que los maestros asumieran el rol de *partners* y no de espectadores, permitió continuar mi clase con normalidad.

Posteriormente, escuché que los *partners* lanzaban **convocatorias** a través de la **comunicación indirecta**, como por ejemplo: “maestra aquí hay una silla sin cuerpo” ó “las bocas quieren estar calladas para que podamos escuchar.” Al observar los semblantes de los alumnos, noté que se quedaban pensativos, se miraban unos a otros, guardaban silencio, participaban con más entusiasmo y comenzaban a realizar con más atención sus actividades. Estas convocatorias **afirmaban las reglas del aula**.

Por mi parte, me integraba aún más en la clase, de manera que también comenzaba a lanzar convocatorias, supongamos que de forma “inconsciente” o como si estuviese distraída, pero en todo momento estaba poniendo atención a las conductas de los estudiantes. Sin saber, estaba poniendo en práctica la técnica de la **atención distraída**.

El hecho de emplear una comunicación indirecta en el salón de clases, representa en sí misma, una **palabra no amenazante** para los alumnos, **convoca y afirma reglas**, lo cual introduce al estudiantado a un **clima más estructurado para el aprendizaje y la participación**.

En el caso de 1° B, los alumnos y alumnas tenían más disposición para escuchar e incluirse en las actividades de la clase. El uso de las convocatorias, permitió reforzar el trabajo pedagógico que en ese momento se llevaba a cabo. El decir “hay una silla sin cuerpo”, les permitía crear conciencia de su cuerpo y de su mundo, era darle la importancia a cada cosa. Este tipo de comunicación indirecta establece un puente más directo maestro–alumno *a través del uso de la palabra*. Era como si mágicamente se enfatizaran las reglas.

Dentro de este clima de trabajo, los alumnos también impulsan las convocatorias a través de sus conductas adecuadas y normadas mostrando más autonomía en la realización de sus tareas.

Considero que con la aplicación frecuente del modelo de “Práctica entre Varios”, en el grupo, los estudiantes aprenderán a normar su propia conducta dentro del aula y el maestro por su parte, innovará su práctica pedagógica. Creo que esta estrategia implica y desarrolla una nueva forma de actuar, de hablar y de relacionarse unos con otros, ya que se aborda desde un enfoque incluyente y todos se involucran en el trabajo pedagógico, ayuda al docente a crear lazos sociales más sólidos, basados en la observación de las normas, de los espacios escolares y en el reconocimiento de la existencia del otro (que implica eliminar la exclusión).

CROSEE NO. 4, CAM 81.

“Ulises con los ojos cerrados y con el oído despierto”

Guadalupe Flores Rojas

Asesora Técnica

Lisandro Sosa Miranda

Psicólogo

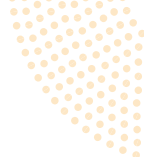
Un día de Práctica entre Varios en el CAM. Los operadores del dispositivo: Prof. Jorge, Lisandro, Profras. Mary, Viridiana, Patricia Caudillo, Miriam, Lupita entramos al salón del grupo de 2° de secundaria, a la clase de Física que imparte la Profra. Patricia Susano. Cada uno le solicitamos permiso para estar en la clase, ella nos contesta que podemos pasar y que nos integremos a cada equipo con los alumnos.

Se escuchan muchas voces, la maestra nos pide que guardemos silencio, vemos a Ulises tirado en el piso, Diego le dice que ese cuerpo se levante, Ulises no hace caso a la convocatoria, la maestra continua dando las indicaciones para empezar a trabajar en los equipos y explica el tema sobre los *estados del agua*, los operadores al mismo tiempo, generamos diferentes preguntas tomando la *posición de saber no saber*, una operadora pregunta a la maestra Patricia Susano que si el hielo es estado líquido, la alumna Karla contesta que no, que el hielo es duro y no puede ser líquido, se escuchan distintas respuestas de los alumnos.

La maestra nos da la explicación de los estados del agua y a su vez, reparte diversos materiales para que los alumnos, por equipo, expliquen a que estado del agua pertenece cada uno, Ulises, aparentemente muestra indiferencia al tema, no establece lazo social con sus compañeros, sin embargo, se observa que escucha, **“aunque tenga los ojos cerrados”**, esto lo hace cuando se siente observado. Por momentos, Ulises va de un equipo a otro para observar lo que hacen, su equipo lo convoca en diferentes turnos: “Ulises se acerca a otros equipos”, “todos los estudiantes tienen un equipo asignado para trabajar”; “aquí falta un miembro del equipo, ¿donde andará?”, “maestra estamos incompletos, un elemento no está en su silla”, varias convocatorias se escucharon en el salón.

Al acercarse Ulises nuevamente a su equipo, la alumna Cassandra le dice: ¡Ulises debe estar sentando trabajando con nosotros!, Ulises empieza a manipular los materiales por breves momentos, Eduardo se ríe y le dice: ¡que ese cuerpo se siente!

Mientras tanto, Luis constantemente jala la mano de una operadora, ella le responde: “los cuerpos no se tocan, cada cuerpo debe permanecer en su equipo”... “¿qué pasará con este brazo que se deja atrapar por las manos de Luis?... el brazo ya está muy estrujado y debilitado por el jaloneo... La palabra sigue



circulando entre los alumnos, la maestra sigue dando la clase, con el fin de no *engancharnos* con el síntoma de Luis *que es pegarse y pegarle a los cuerpos*. De repente, se escucha la voz de otra operadora con la pregunta *¿a qué estado del agua pertenece el spray?*, la alumna Zafiro contesta que es sólido porque el envase esta duro, la maestra pregunta a todo el grupo *¿qué es lo que piensan al respecto?*, establece normas para participar en la clase, dice, todos los jóvenes y los menos jóvenes que quieran hacerlo deben levantar la mano, los alumnos hacen caso a la convocatoria.

Posteriormente, la maestra entrega materiales para hacer el experimento sobre los estados del agua, explica al grupo que el agua de la botella se tiene que introducir en el globo; Ulises observa el material y va a cada equipo para ver qué hacen, cuando se acerca a los equipos, los compañeros y compañeras lo convocan para que se integre. Se acuesta en el piso mostrándose dormido, el alumno Abraham lo convoca diciéndole: *¡esos ojos que se abran, no se deben dormir en el salón!* y a su vez lo toma de la mano y lo intenta levantar, Ulises le dice “quieto, quieto” y después se levanta y se va a sentar a la silla de la maestra Paty Susano, desde ahí, observa al grupo con los ojos entreabiertos, los equipos empiezan a buscar sus propias estrategias para realizar el experimento.

Después, estudiantes y docentes comentan el trabajo que se realiza. Ulises aprovecha ese momento para acercarse a su compañero Lalo, intenta quitarle su cinturón, a lo que Lalo grita: *¡los cuerpos no se tocan!*, Ulises se voltea y empieza a dar vueltas en el salón, una operadora menciona a la maestra Paty Susano *¿los cuerpos pueden correr en el salón?*, respondiendo la Profesora: “*¡todos los alumnos deben de estar en su lugar!, es momento de trabajar. Los alumnos y maestros tienen el derecho de realizar el experimento y aprender de lo que se está presentando*”. “*Ulises está ocupado en otro tipo de experimento, ¿de qué se tratará?, ¿también podremos aprender de su experimento?*”

Luis sigue insistiendo en jalar el brazo de una operadora, la cual menciona: “*oye brazo ¿por qué te quiere llevar Luis? Tú debes permanecer conmigo, es momento de trabajar en el experimento*”, Luis suelta el brazo y se queda mirando a los compañeros, se para, a su vez la maestra Paty Susano le habla al cuerpo diciendo: *¿silla te quedaste sola? ¿Dónde está el dueño de esta silla? Que todas las sillas sean ocupadas para trabajar.*

Luis muestra indiferencia. Nuevamente Paty Susano lo convoca y lo toma del brazo diciéndole: *¡ese cuerpo debe estar en su silla!* Luis se sienta en su silla, y continúa la clase, en los equipos intentamos seguir con el experimento con el apoyo de la maestra titular, el grupo muestra interés por la actividad. La maestra pregunta por los resultados en cada equipo y se contestan algunas preguntas y se abren otras. La maestra pide a todo el grupo que mire hacia el frente y con su material (matraz, agua, globo y parrilla) habla sobre el agua que cambia de estado líquido a gaseoso cuando se calienta, lanza preguntas a los alumnos y a los operadores sobre cuáles son los estados del agua, lo cual propicia la participación. Karla refiere que una paleta de hielo, puede pasar de sólido a líquido inmediatamente cuando la introduce a su boca.

Se da por terminada la clase y una voz hace una convocatoria diciendo ¡Ya es hora de nuestro receso! Es la voz de Diego, un alumno que ya quiere desayunar, algunos alumnos continúan diciendo que ya tienen hambre, a lo que la maestra Paty Susano dice que efectivamente el reloj indica que se hace un alto al trabajo e invita al grupo a salir al receso: Ulises rápido toma su mochila para sacar sus alimentos y sale al patio sonriendo.

4.3.2. Testimonios de padres y madres de alumnos/alumnas en situación de autismo

CROSEE NO. 2, CAM 52.

“Escrito de Eben y Rocío”

Familia Flores Jacuinde

Cuando nació Ebén su cabeza parecía un globo lleno de agua, nació por fórceps. No le di pecho yo estaba enferma, leche no había, estaba muy débil. Yo he trabajado mucho por mi hijo pero no hay comunicación con él.

Yo, Rocío y papá Ebén somos sordos de nacimiento y utilizamos la Lengua de Señas Mexicana para comunicarnos pero nuestro hijo no se comunica de ninguna manera.

Él estuvo en otra escuela, lloraba siempre y hacía berrinches todos los días, la directora me dijo que necesitaba escuela de autismo, pero es muy cara y cobran 8 mil al mes, nosotros no podíamos pagarla, además que papá Ebén insistía que sólo era sordo nuestro hijo.

A los 3 años lo llevamos a terapia y estuvo bien un tiempo. A los 5 años ingresó al CAM 52, su atención es muy dispersa, no trabajaba, llora mucho, hace berrinches, duerme mucho dentro del horario de clases, escupe mucho en trompetillas y juega a soplarle a papeles o plumas que flotan cuando él les sopla.

No controló esfínteres hasta los 6 años y medio, tomaba medicamento que lo tranquilizan pero a veces no. En el ciclo 10–11 nos invitan al CAM 5 a pláticas sobre autismo. Cuando asistimos a las pláticas en el CAM 5 y nos damos cuenta de que los hijos de los otros papás tienen comportamientos iguales a nuestro hijo, es cuando papá Ebén acepta que nuestro hijo tiene conductas autistas.

En el ciclo 11-12 lo inscribimos al CAM 5 y seguimos asistiendo a las pláticas. Ebén ha tenido cambios durante este ciclo de manera favorable.




- La maestra lo apoya mucho.
- Ebén trabaja más, su periodo de atención es un poco mayor.
- Obedece y sigue instrucciones sencillas.
- Recorta, ilumina, pega.
- Ya no hace trompetillas.
- No llora.
- Ya casi no se duerme en el horario de clases.
- Antes no copiaba las señas y ahora ya lo intenta.
- Copia los ejercicios de la clase de educación física.
- Antes siempre estaba solo y ahora demuestra cariño por su hermano menor y andan juntos.
- Antes pasaba toda la noche en vela y ahora duerme más.
- Ebén aún duerme con papá en la misma cama.
- Nos pega mucho, a mí, Rocío, me deja moretones, le pega a su hermano y a su papá también.
- Trabaja más la atención y la comunicación.

CROSEE NO. 2, CAM 5.
"Luis Ignacio Trejo Castillo"
Madre de familia

Luis Ignacio Trejo Castillo es mi hijo con "Síndrome de Asperger" el cual le fue diagnosticado hace un año, ahora tiene 14 años y ha representado un recorrido bastante difícil.

Nuestra vida social se vio truncada, ya que Ignacio no tenía límites, no medía peligros, no respetaba a las personas que se encontraban a su alrededor, esto hacía que la gente nos viera con rareza o se apartaba de nosotros. Para mis 2 hijos Axel y Narda, mayores que Ignacio, les era difícil entender la actitud y comportamiento de su hermano, el cual era aislado y a veces agresivo pues no convivía con nosotros regularmente.

Cuando entró a la escuela tenía 3 años y por lo regular siempre eran quejas por su mal comportamiento, imitaba muchos comportamientos que observaba de sus compañeros. Pasaron los años y Nacho cumplió 8 años y llegamos a esta escuela el CAM 5, nos teníamos que quedar con él todo el tiempo que permanecía en el plantel, para nosotros era preocupante su conducta que nunca paraba, aventaba lo que encontraba a su paso, era demasiado hiperactivo, poco a poco le fueron cambiando el horario en la escuela, ahora ya se queda turno completo.



Aproximadamente hace 4 años llegó el maestro José Muñoz con apoyo para niños autistas y fui invitada a las pláticas en las cuales hablamos de nuestros hijos y los problemas que vivimos con ellos, el profesor nos da pistas de cómo hablarles de no caer más en sus gustos y berrinches, teníamos muchas dudas y poco a poco fuimos descubriendo más a nuestros hijos. Por nuestra parte, platicamos en familia y comenzamos a poner límites a Nacho, marcábamos normas, horarios, se le daban tareas simples a modo que las hiciera. Conforme hace las cosas se le sube el grado de dificultad, esto ayuda para nuestra convivencia, ya no lo disculpamos como antes por estar enfermo, ha quedado atrás la sobreprotección que le dábamos.

Ahora convive con gente ajena a su vida diaria, podemos ir a fiestas o a convivencia con los amigos. Ya es más paciente, entiende, escucha, está más maduro e independiente, nos sentimos más libres, ya no es angustiante el estar o salir con nuestro hijo.

En la escuela trabaja bien, sigue instrucciones sencillas y su comportamiento ha permitido que sea incluido en la escolta.

5. ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS PARA UNA ATENCIÓN INCLUSIVA.

Apoyo al desarrollo del currículo y el aprendizaje

El *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE 2011*, impulsa una *pedagogía para la diversidad* orientada a romper con las rutinas igualitarias y homogeneizadoras a través de estrategias que emplean de manera creativa e innovadora todos los recursos disponibles: materiales de apoyo y didácticos, propuestas metodológicas, tiempos, formas de interacción y de organización, espacios, entre otros. Ofrecen una amplia gama de actividades que hacen de la tarea de aprender, un acto atractivo y retador.

En este apartado se describen cuatro estrategias que la Dirección de Educación Especial ha diseñado o adecuado y adoptado y que se impulsan con el fin de diversificar la enseñanza en los servicios de CAM y de USAER: el uso de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* como estrategia de apoyo a la discapacidad, el *Enriquecimiento de Ambientes para Potenciar el Aprendizaje*, la estrategia de *Filosofía para Niños* en el aula inclusiva y el *Programa Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, DIA*.

Algunas de ellas tienen su origen en la atención de población escolar con una condición particular, como es el caso de *Filosofía para Niños* que se desarrolla en el contexto de la atención educativa de alumnos y alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

No obstante, en todos los casos, su aplicación en contextos de educación básica regular permite afirmar que el sustento teórico y metodológico de cada una de las *estrategias diversificadas* que aquí se describen, aporta apoyos importantes a cada docente para fortalecer la enseñanza y para responder a las necesidades educativas de alumnos y alumnas con discapacidad y, en general, a todos aquéllos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, toda vez que se concretan en experiencias de aprendizaje que respetan el proceso, el estilo y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, que guardan una relación directa con el desarrollo de competencias del currículo de Educación Básica y de Formación para la Vida y el Trabajo y que promueven la construcción de ambientes inclusivos.

5.1. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia de apoyo a la discapacidad

El uso de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* como estrategia de apoyo a la discapacidad, resulta de la aplicación de la informática al ámbito de la educación y tiene un doble carácter: por una parte es una *estrategia diversificada*, a través de la cual es posible responder a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes en el aula y, por otro lado, se puede constituir en una *estrategia específica* para la atención a la discapacidad.

Como *estrategia diversificada*, apoya el desarrollo del currículo, pues a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, es posible abordar los contenidos de manera transversal, representa un medio que posibilita el enriquecimiento de la práctica docente y que ofrece una amplia gama de posibilidades para fortalecer el aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Su implementación coadyuva también al desarrollo de competencias tanto de los estudiantes como de los docentes.

Disponer de las TIC como *estrategia específica*, ofrece a los profesionales de Educación Especial, recursos para responder a los requerimientos particulares de la discapacidad visual, intelectual, auditiva y motriz.

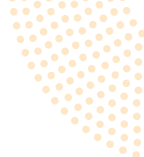
Los elementos de las TIC de aplicación más frecuente en el ámbito educativo son el video, el audio, el software educativo, los materiales didácticos interactivos y los equipos especiales entre los que destacan los tableros de comunicación así como otros recursos tanto para la comunicación, como para la lectura, la escritura y la operación de las computadoras. Asimismo, se posibilita el uso de diversos dispositivos externos como micrófonos, cámaras web, software para instrucciones audibles o de dictado, teclados alternativos, apoyos multimedia, tableros portátiles y el internet, entre otros.

El uso y aplicación de las TIC en la escuela y en el aula, cumple con diversos objetivos:

- Representa un medio para la accesibilidad en el área de comunicación e información. Propone, asimismo, acciones para la realización de ajustes razonables a través del diseño de tecnología de bajo costo y del uso de diversos medios y modos de comunicación alternativos.
- Amplía las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas y particularmente de aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para el desarrollo de las competencias en los diferentes campos de formación del currículo.
- Coloca a las TIC como objeto de conocimiento al alcance de todos y todas (docentes y alumnado), con lo que abre oportunidades para el aprendizaje y su utilización en múltiples campos del saber.

Incorporar a la planeación didáctica el uso de las TIC, es una fuente permanente para la mejora de las prácticas docentes. Su conocimiento y aplicación, permite crear comunidades o redes de aprendizaje con otros profesionales y construir ambientes de aprendizaje, lúdicos, creativos e innovadores que aprovechan la tecnología en el entorno educativo.

El desarrollo y aplicación de estas tecnologías como estrategia de apoyo al desarrollo del currículo y del aprendizaje, en los servicios de CAM y de USAER pertenecientes a la DEE, tiene antecedentes desde hace 18 años. El planteamiento de este programa reconoce el avance de la tecnología y las demandas sociales de las últimas décadas, responde a las necesidades y propuestas de los docentes de los servicios educativos, impulsa la transformación de las prácticas docentes y promueve el desarrollo de las *competencias digitales*.



La implementación de esta Estrategia se enmarca en los planteamientos de política educativa internacional y nacional, en alineación con el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE 2011)* y su propósito es el siguiente:

Incorporar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como instrumento para la implementación de Estrategias de Intervención Pedagógica en los servicios de Educación Especial -USAER y CAM- en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y de formación para la vida y el trabajo, así como utilizar los recursos informáticos, materiales didácticos interactivos, software y equipos especiales para la atención educativa de los alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación por presentar una condición de discapacidad, discapacidad múltiple, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al desarrollo de competencias en los diversos campos de formación del currículo.

Alcanzar este propósito, implica determinar *líneas de acción* que guíen y orienten el hacer en los servicios educativos de CAM y de USAER:

• **Líneas de acción**

- Formación continua para docentes de CAM y de USAER en el conocimiento y uso de las TIC.
- Utilización de las TIC como estrategia de apoyo (específica y diversificada) en el marco del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011)*.
- Evaluación de logros con base en los tres enfoques de los *Estándares de Competencias Digitales Docentes*¹⁴ definidos por la UNESCO y el cuarto elemento que aporta la DEE (El Enfoque de Tecnología Aplicada a la Discapacidad)¹⁵.
- Realización de *Ajustes Razonables* y uso de tecnologías con diseño universal¹⁶.

14. UNESCO. 2008. Estándares de competencias en TIC para docentes. Londres: UNESCO. Consultado en julio 2012 en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

15. Los Estándares constituyen parámetros de organización de las competencias digitales que requieren los docentes para la transformación de su práctica pedagógica. La UNESCO reconoce tres enfoques 1) Enfoque de nociones básicas de TIC, 2) Enfoque de profundización del conocimiento y 3) Enfoque de generación de conocimiento. En la DEE, la Estrategia para el uso de las TIC se organiza de acuerdo con esta matriz de Estándares y adicionalmente aporta un cuarto elemento: 4) el Enfoque de Tecnología Aplicada a la Discapacidad.

16. Para responder a los planteamientos de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006).

- Apoyo al Trayecto Formativo de educación básica en el marco de los Acuerdos 592 y 648 y a la Formación para la Vida y el Trabajo en el marco del desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales.
- Incorporación de propuestas de trabajo, líneas pedagógicas y estándares digitales derivados de Proyectos y Programas Educativos de la SEP que implican el uso de la tecnología en el área educativa¹⁷.



El planteamiento y desarrollo para el uso de las TIC como estrategia específica y diversificada, al mismo tiempo permite a la DEE aspirar al logro de los siguientes objetivos:

1. Implementar la Estrategia en todos los servicios de Educación Especial, para apoyar el desarrollo de competencias en los cuatro campos de formación del currículo y favorecer el logro del perfil de egreso, aprovechando los recursos tecnológicos disponibles.
2. Desarrollar Competencias Digitales en los docentes a través de procesos de formación continua y permanente, en tres niveles de trabajo: Nociones Digitales Básicas, Nociones Digitales de Profundización y Nociones Digitales para la Generación del Conocimiento.
3. Promover en los alumnos y las alumnas, el aprovechamiento de los recursos tecnológicos como medios de comunicación, para la obtención y uso de información y para la construcción de conocimientos a partir del fomento a la creatividad, la innovación, la colaboración, la investigación, el pensamiento crítico, la solución de problemas, la toma de decisiones y la inclusión en la sociedad del conocimiento.
4. Innovar en el diseño y desarrollo de Materiales Didácticos Interactivos, a partir de utilizar diversos recursos informáticos, equipos y software especiales para el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. Desarrollar e implementar acciones de orientación y acompañamiento a docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos para el proceso de atención de alumnos o alumnas, el uso de equipos con diseño universal o la realización de ajustes razonables.
6. Actualizar a los docentes que utilizan las TIC y ampliar la cobertura de atención al 100% de los servicios, con la finalidad de implantar su uso como estrategia orientada a la mejora del aprendizaje.

En concordancia con las líneas de acción y con los objetivos establecidos, el equipo técnico de la DEE, capacita, asesora, orienta y acompaña al personal docente de CAM y de USAER para la implementación de la estrategia, a través de los siguientes medios:

I.

¹⁷. Proyectos y Programas Educativos de la SEP como: Habilidades Digitales para Todos-SEB-SEP-2011, Aprender a Aprender con TIC-AFSEDF-SEP-2010 y Escuelas de Tiempo Completo-SEP-2012/Escuelas de Jornada Ampliada-SEP.



I. La Actualización Docente con y para el uso de las TIC como estrategia didáctica y de apoyo a la discapacidad.

Esta actualización tiene como propósito ofrecer a los docentes a los CAM y de la USAER experiencias para el desarrollo de:

Grupo 1. Nociones Básicas.

Grupo 2. Nociones de Profundización del Conocimiento.

Grupo 3. Tecnología para la Accesibilidad y para la Generación del Conocimiento I.

Grupo 4. Tecnología para la Accesibilidad y para la Generación del Conocimiento II.

En cada grupo se desarrollan estrategias con un nivel creciente de conocimiento y con una aplicación específica de las TIC, de manera que en el grupo 1 se promueve la realización de análisis de software, en el grupo 2, la elaboración de material didáctico para todos y en los grupos 3 y 4, la elaboración de material didáctico para responder a los requerimientos de la discapacidad. En todos los casos estas estrategias son útiles al docente para favorecer el desarrollo de las competencias del alumnado en los diferentes campos de formación del currículo, así como para su evaluación.

2. La Formación Continua con el uso de las TIC en apoyo a la función, se concreta a través del trayecto formativo:

Estrategias específicas de apoyo a la función, para Supervisores, Directores y Asesores Técnico Pedagógicos.

3. La Orientación y Acompañamiento en casos específicos. Cuando un docente de CAM o de USAER manifiesta requerimientos específicos para apoyar el proceso de aprendizaje de un alumno o alumna con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes o con dificultades para acceder al desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo, a través del uso de las TIC, el equipo técnico de la DEE implementa acciones para la orientación y el acompañamiento en los servicios en cuatro aspectos fundamentales:

- La Evaluación Inicial: análisis de los contextos, para la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación que son factibles de minimizar o eliminar a través del uso de las TIC.
- El establecimiento de compromisos y acuerdos con la cadena pedagógica, para la implementación del programa en beneficio del logro educativo de los estudiantes.
- La adquisición de materiales con diseño universal y la realización de ajustes razonables.
- La identificación de necesidades para la actualización docente.
- El reconocimiento de aquellos aspectos en los cuales se amerita de mayor *asesoría* al docente.

4. **El Seguimiento a docentes formados y capacitados.** Este seguimiento permite reconocer los logros alcanzados en la implementación de la Estrategia, en la cual es de suma importancia tener presentes aspectos tales como la experiencia del docente, los recursos humanos así como los recursos tecnológicos de software y hardware de cada servicio educativo ya que las condiciones de cada CAM y de cada escuela de educación básica que recibe el apoyo de las USAER son propias y particulares y, en función de ellas, es posible determinar tanto el **estilo de uso** como los **entornos de uso** de las TIC.

El **estilo de uso** de las TIC que se aplica en cada servicio, está en función de las necesidades de cada escuela, de cada aula y de cada alumno o alumna. Es por ello que en su determinación es necesario considerar los contenidos educativos o competencias a desarrollar de acuerdo con el grado escolar, los resultados derivados de la evaluación contextual del servicio, los requerimientos en función de la demanda educativa, los equipos de cómputo así como los espacios físicos de los que se dispone.

La aplicación de las TIC en la escuela y en el aula se circunscribe a uno de cuatro estilos de uso:

- Como objeto de estudio.
- Como medio para el aprendizaje.
- Como herramienta de trabajo.
- Como recurso para la accesibilidad.

ESTILOS DE USO	COMO OBJETO DE ESTUDIO
	En algunos Centros de Atención Múltiple-Laboral, se promueve el uso de la computadora como un objeto de estudio. En este nivel del trayecto formativo del CAM, los adolescentes y jóvenes adquieren competencias para el uso y aplicación de las TIC en el desarrollo de una formación técnica (como capturistas de datos, por ejemplo).
	COMO MEDIO PARA EL APRENDIZAJE
	La utilización de las TIC como un medio para el aprendizaje, las concreta como una estrategia que apoya a la intervención pedagógica y que propicia la construcción de aprendizajes significativos, aprovechando los recursos que ofrece y considerando que su uso resulta atractivo, novedoso y motivador y que además, ofrece los medios necesarios para elaborar materiales interactivos.
	COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO
El uso de procesadores de textos, bases de datos, hojas de cálculo, procesadores de gráficos, utilerías de diseño de audio y video e internet para la realización de actividades de la vida diaria, en el ámbito escolar o laboral, se sustenta en un estilo de uso que mira en las TIC herramientas de trabajo.	
COMO RECURSO PARA LA ACCESIBILIDAD	
Este estilo de uso reconoce en la computadora y en las TIC, medios para comunicarse, para acceder a la información y para el aprendizaje aprovechando los principios del diseño universal.	



Por otra parte, la forma o disposición en que se hace uso de la computadora y de las TIC, permite definir los **entornos de uso**, los cuales estarán en función de los factores que prevalecen en la institución tales como la organización escolar; el número de computadoras de las que se dispone y sus características, las necesidades del alumnado, así como el tiempo asignado para el uso de los equipos.

En este sentido, es posible priorizar uno de los dos **entornos de uso**:

- El aula digital,
- El aula de clases a través de:
 - El equipo de Enciclomedia.
 - El uso de una computadora personal.

ENTORNOS DE USO	EL AULA DIGITAL	
	Generalmente, las Aulas Digitales o Aulas de Medios, contienen computadoras colocadas contra la pared, formando una herradura. El área central del salón se destina a actividades que no requieren del uso de los equipos de cómputo. Todos los alumnos y las alumnas tienen acceso a su uso en los tiempos asignados por la escuela.	
	EL AULA O SALÓN DE CLASES	
	Uso del equipo de Enciclomedia	Uso de una computadora personal
	Se posibilita en aulas de clases que cuentan con el equipamiento del Programa Enciclomedia, el cual incluye una computadora, un cañón y un pizarrón interactivo como una herramienta de apoyo al currículum.	Cuando un alumno o alumna con discapacidad utiliza una computadora personal dentro del salón de clases como un medio para la comunicación o para el acceso a la información.

La atención educativa que se ofrece tanto en CAM como en USAER, se circunscribe a actividades y usos de los recursos disponibles en apoyo al desarrollo curricular. En ese sentido, la aplicación de las TIC se enmarca en el desarrollo de *Habilidades Digitales* previstas en el Plan y los Programas de Estudio de la Educación Básica 2011, así como en el desarrollo de *Competencias Laborales Generales*, inscritas en el planteamiento educativo de Formación para la Vida y el Trabajo del CAM-Laboral.

Su uso continuo y sistemático en el aula facilita a los alumnos y a las alumnas acceder a la información de un modo sencillo y atractivo pues de manera simultánea pueden tener a su disposición recursos como el video, el sonido, la animación, la imagen, el texto y diversas formas de retroalimentación a sus actividades. De igual manera, el uso del software educativo estimula en el alumnado la creatividad, la libertad de elección, la toma de decisiones, el uso de la lógica, el análisis y la síntesis; asimismo, se pone en juego su capacidad para comunicarse e intercambiar ideas.

No sólo los estudiantes utilizan las TIC, también es un recurso muy importante para docentes quienes pueden emplearlas para fortalecer su práctica mediante el diseño de material didáctico y de software educativo, así como para diversificar tanto la enseñanza como la evaluación con fines formativos.

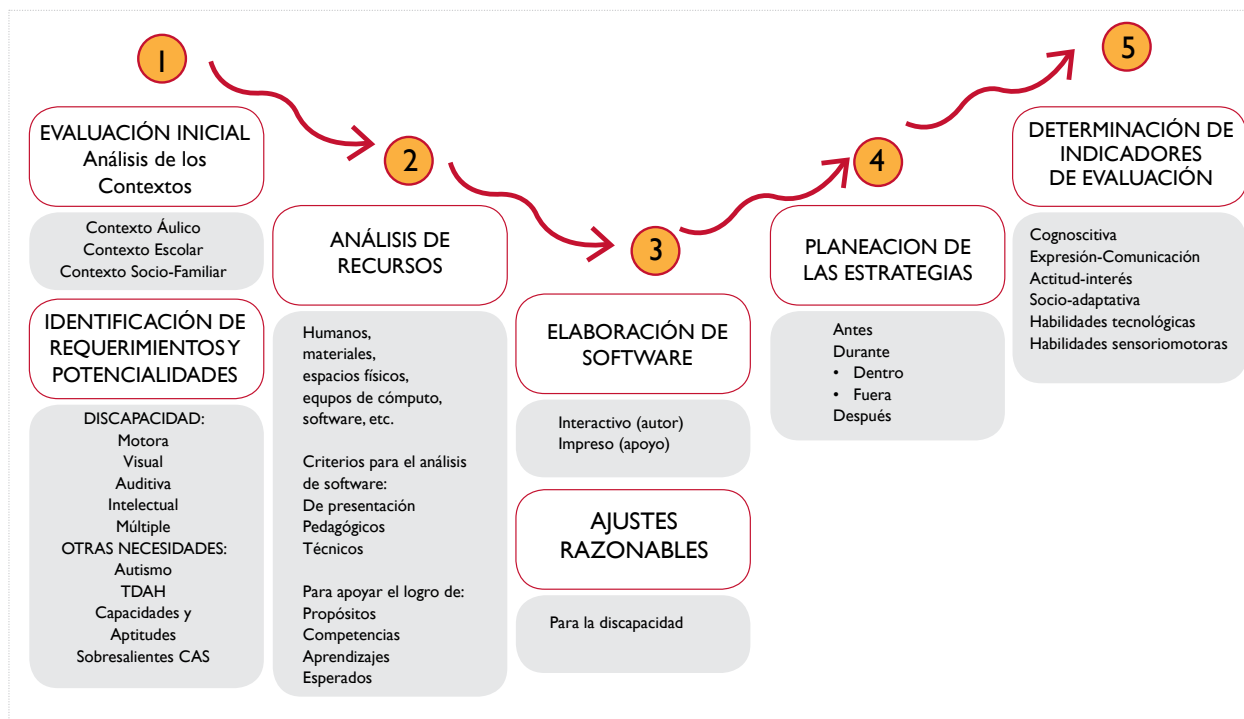
• **Proceso de atención para el USO de las TIC como estrategia de apoyo a la discapacidad**

El Proceso de Atención de la Estrategia de las TIC transita por cinco momentos de trabajo:

- La evaluación Inicial: Análisis contextual e identificación de requerimientos y de potencialidades.
- El análisis de recursos.
- La elaboración de software y la realización de ajustes razonables.
- La planeación de las estrategias.
- La determinación de indicadores de evaluación.

Estos cinco momentos, se representan en el siguiente gráfico:

Proceso de atención para el USO de las TIC como estrategia de apoyo a la discapacidad



- **Momento 1: Evaluación Inicial. Análisis de los Contextos e Identificación de Requerimientos y Potencialidades**

El primer momento en el proceso de atención de la estrategia, parte de la realización de una evaluación inicial por la que se recupera el análisis de los contextos áulico, escolar y socio-familiar a fin de identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y las alumnas por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al desarrollo de competencias en los campos de formación del currículo y que son susceptibles de minimizar o eliminar con el uso y aplicación de las TIC.

Se identifican también los requerimientos particulares que derivan de la discapacidad o de la condición específica del alumno o la alumna así como sus potencialidades.

- **Momento 2: Análisis de Recursos**

Posteriormente, se inicia un análisis de los recursos con que cuenta cada servicio, de manera que sea posible reconocer si hay personal capacitado en la estrategia de las TIC así como su experiencia en el uso y aplicación de ésta en el ámbito educativo, los espacios físicos como el Aula Digital o Aula de Medios, los grupos que cuentan con equipos de Enciclomedia y la disposición de equipos de cómputo personales, el software disponible así como las características técnicas de los equipos de cómputo (capacidad de memoria, paquetería, conectividad...).

Este momento de trabajo incluye el análisis que docentes capacitados en esta estrategia realizan con respecto a un software en particular, ya sea para su implementación o para su adquisición por parte de la escuela o por el CAM. Este análisis permitirá establecer una relación directa entre el material y los propósitos que pretenden alcanzar así como, las competencias y los aprendizajes esperados que quieren que los alumnos y las alumnas desarrollen para ofrecer una mejor atención educativa, pertinente y adecuada a los requerimientos de aprendizaje de cada estudiante.

Es por ello que resulta tan relevante la selección adecuada de los mismos por parte del docente, pues cada software es diseñado para abordar una temática particular, la cual podrá ser de apoyo en el desarrollo de contenidos curriculares de uno o más campos de formación: *Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, Desarrollo Personal y para la Convivencia y Lenguaje y Comunicación.*

El **software Educativo** es un recurso didáctico basado en el uso de la tecnología que ofrece -a diferencia de los demás recursos audiovisuales (como el video)- la posibilidad de que el usuario interactúe con él a través de las utilidades que para este fin contiene en su Menú Principal.

Son programas especialmente diseñados para ser utilizados con la computadora, cuyas características estructurales y funcionales sirven de apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje¹⁸. Generalmente contienen herramientas, materiales, elementos y estrategias para que el alumno o alumna construyan y reconstruyan actividades que den pauta a la práctica de un conocimiento específico. En este tipo de software, además existe una intencionalidad de desarrollar o estimular el uso de algún proceso cognitivo y su transferencia hacia otros ámbitos del aprendizaje.

En muchos de estos software mientras “juegan”, se enfrentan a diferentes situaciones que requieren de su análisis, resuelven problemas o desafíos y ascienden de un nivel a otro de acuerdo con los requerimientos de cada actividad, por lo que al hacer uso de ellos, el alumno o alumna se motiva y pone en juego sus competencias.

Muy probablemente cuando en una escuela de educación básica o en un CAM, el personal directivo y los docentes piensan en adquirir e ir conformando una dotación considerable de software educativo, se topan con preocupaciones que los enfrentan a cuestionamientos como: ¿qué no es suficiente la paquetería de el Office?, ¿cuántos debemos de tener?, ¿cuál debemos de adquirir?, ¿debemos elaborar nosotros el software?, ¿alguien los va a donar?, ¿dónde y cómo adquirirlo?, ¿hay software para las diferentes discapacidades?

Con toda seguridad no podrán comprar todos los software que se desea en una sola ocasión, es por ello importante establecer prioridades para que poco a poco se logre contar con una variedad moderada de software que sea útil para apoyar a todos los grados y a todas las asignaturas, sin dejar de considerar que posteriormente será necesaria la renovación periódica de este material.

Una selección adecuada necesita tomar en consideración las características del material no solamente en torno a sus requerimientos de programación, sino también en cuanto a la selección de contenidos que se desean abordar, a las estrategias para su uso, al nivel de interactividad que ofrece y a su calidad, entre otros aspectos. Conocer las características de un programa, únicamente es posible cuando el profesor o profesora lee su manual y *usa* el programa.

En todos los casos, el docente debe tener presente que todos los recursos que proveen las TIC (materiales y tecnológicos) necesitan cumplir con los siguientes *criterios de accesibilidad* en su diseño:

- **USO EQUITATIVO.** Deben permitir un uso en igualdad de condiciones, con las mismas formas de uso para todos, las mismas garantías de privacidad, de seguridad y con un diseño estético agradable.

18. Sánchez, J. 1999.

- **USO FLEXIBLE.** Deben contar con un diseño que se acomode a un amplio rango de preferencias y de habilidades individuales, ofreciendo diferentes opciones en la forma de uso.
- **USO SIMPLE E INTUITIVO.** Debe ser de fácil empleo, sin importar la experiencia, conocimientos, habilidades del lenguaje o nivel de concentración del usuario.
- **INFORMACIÓN ACCESIBLE Y DIVERSIFICADA.** Su diseño debe contar con una amplia gama de medios para transmitir la información: pictóricos, visuales, verbales, audibles y táctiles.
- **TOLERANCIA AL ERROR.** Su diseño debe minimizar los riesgos y las consecuencias adversas de acciones involuntarias o accidentales del usuario.
- **ADECUADO TAMAÑO DE APROXIMACIÓN Y USO.** Su tamaño y espacio deben ser adecuados para el acercamiento, alcance, manipulación y uso, independientemente del tamaño corporal, postura o movilidad del usuario.

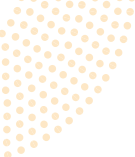
Existen muchos formatos que se enfocan al análisis de software desde distintos aspectos, sin embargo, para facilitar la realización de una evaluación objetiva de cada programa, el equipo técnico de la DEE que implementa la estrategia, propone el uso de una *Ficha de Análisis de Software*.

Esta ficha ha sido enriquecida a partir de las observaciones y sugerencias vertidas por los y las docentes que han participado en la capacitación y que implementan la estrategia en los CAM y en las USAER.

Para el llenado de la ficha, el docente parte de la revisión que ha realizado del programa y vierte la información considerando tres criterios: *de Presentación, Pedagógicos y Técnicos*.

- Los criterios de Presentación requieren de una respuesta cerrada (si o no) para reactivos que cuestionan por ejemplo: si el programa es de fácil instalación, si requiere de una respuesta rápida del usuario o si emplea un lenguaje claro.
- Los criterios pedagógicos: el docente necesita realizar una descripción general del software, enlistar los contenidos curriculares que aborda, señalar los beneficios adicionales que ofrece y realizar una evaluación personal del mismo.
- Los criterios técnicos: el docente deberá especificar aspectos como el número de discos con los que cuenta el programa, si requiere periféricos como el mouse o la impresora, entre otros.

Se sugiere que, conforme se vayan elaborando las fichas de análisis de cada software, el o la docente que implementa la estrategia, organice un Catálogo de Análisis de Software, el cual será de utilidad tanto para él o ella como para la comunidad educativa en general puesto que constituirá un referente futuro para la adquisición o uso de programas. De la misma manera, este catálogo aportará los elementos suficientes para el diseño, la planeación y la implementación de las estrategias de trabajo con los alumnos y con las alumnas.



Ficha para el Análisis de Software Educativo

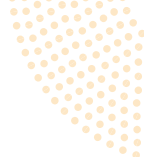
CRITERIOS DE PRESENTACIÓN							
SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fácil instalación		Facilidad de uso		Actividades atractivas y motivantes		Autoexplicativo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Respuesta rápida		Diseño funcional		Diferentes niveles de complejidad		Menú de ayuda
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Estructura lineal		Lenguaje claro		Elección de la actividad		Manual de apoyo

CRITERIOS PEDAGÓGICOS		CRITERIOS TÉCNICOS
A) Descripción General:	C) Otros beneficios:	Formato: _____
_____	_____	No. de discos: _____
_____	_____	Utiliza Periféricos:
_____	_____	<input type="checkbox"/> Mouse <input type="checkbox"/> Impresora
_____	_____	<input type="checkbox"/> Bocinas
_____	_____	Facilidad de copia: _____
_____	_____	Ambiente: _____
_____	_____	Requiere instalación: _____
_____	_____	Otros requerimientos:
_____	_____	_____
B) Contenidos curriculares:	C) Evaluación:	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

• Momento 3: Elaboración de software y realización de ajustes razonables

En un tercer momento de trabajo, el maestro o maestra puede aplicar los conocimientos que ha adquirido en la capacitación, mismos que emplea para elaborar su propio software o para diseñar materiales de apoyo impresos o interactivos. Asimismo, cuando los materiales o el software existentes no respondan a los requerimientos de un alumno o alumna en particular, tendrá la responsabilidad de realizar los ajustes razonables necesarios para lograr la *accesibilidad*.

De esta manera, el docente puede anticipar la preparación de *materiales gráficos impresos* tales como dibujos o imágenes para colorear, esquemas, mapas, croquis o letreros, que él mismo haya diseñado con el uso de programas como Power Point, Word o Paint o que haya escaneado para su impresión. En este caso, la galería de imágenes y las utilerías de la Barra de Dibujo de Office ofrecen una amplia variedad de opciones para seleccionar imágenes que ilustren el proyecto que se esté desarrollando.



También es posible que elabore *materiales gráficos interactivos* a partir del uso de los mismos programas de Office. Por ejemplo, con el programa Power Point puede diseñar materiales a partir del uso de las plantillas que tiene disponibles y de los objetos, colores e imágenes; asimismo, podrá agregar animación a los objetos y a los textos, incluir sonidos, musicalizar la presentación o agregar una narración, insertar hipervínculos asociados a cada texto, dibujo o botón (de avance, retroceso, salida). De esta manera, el profesor o profesora puede personalizar sus materiales para responder a las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

Por su parte, el programa de Paint permite planear actividades interactivas en las que el alumno o alumna realice dibujos, los coloree, les agregue texto, etcétera. Por último, puede emplear software que permite elaborar materiales didácticos como sopas de letras, crucigramas y rompecabezas. Estos programas se denominan *software de autor*.

Resulta evidente que es el conocimiento y la disposición del profesor o profesora lo que permitirá hacer un uso creativo de todos los recursos que proveen las Tecnologías de la Información y la Comunicación al ámbito educativo.

En el caso específico de los alumnos y las alumnas con discapacidad, las TIC ofrecen una amplia gama de posibilidades para facilitarles la *accesibilidad* en dos áreas fundamentales: la comunicación y el acceso a la información. Es por ello que, constituye una responsabilidad y un compromiso del docente, realizar los *ajustes razonables* -necesarios y pertinentes- a los materiales, en función de los requerimientos particulares de cada alumno o alumna.

En este sentido, la elaboración de tecnología de bajo costo¹⁹ representa una estrategia imprescindible que se puede efectuar con el apoyo de los padres y madres de familia. Dicha estrategia es el resultado del esfuerzo conjunto para encontrar soluciones tecnológicas propias que permitan abatir costos y que sean desarrolladas con el propósito específico de dar respuesta a las características particulares de la población escolar con discapacidad. Por ello se convierten en modelo para la realización de *ajustes razonables* que permiten la accesibilidad al uso de las tecnologías. Algunos ejemplos de estas son la elaboración de tableros de comunicación acordes a las necesidades del alumno o la alumna, así como la adaptación de teclados, pantallas táctiles, tabletas o mouse especiales, que hagan más fácil el uso de equipos de cómputo y de recursos específicos, como se ejemplifica a continuación:

19. **SEP-DEE-OEA.** 2011. *Tecnología de bajo costo. Una alternativa para el desarrollo de estrategias específicas y diversificadas de atención para alumnos con discapacidad.* México: SEP-DEE.

Discapacidad Visual: el recurso para la presentación de texto con diseño amplificado o contraste de colores para personas con ceguera, con baja visión o con alguna dificultad para distinguir los colores. Así mismo, existen lectores de texto y elementos sonoros que pueden proveer de una mayor cantidad de información.

Discapacidad Auditiva: recursos visuales tales como lámparas (señales de luz o de color) o medios alternativos de información al usuario que usan canales alternos de comunicación no dependientes de la audición, así como instrucciones en video en Lengua de Señas Mexicana.

Discapacidad Motora: dispositivos de interacción con la información tales como teclados, switch, tableros de comunicación y computadoras que puedan ser activadas por la voz o por un movimiento voluntario predominante (como el movimiento de los ojos o de un dedo).

Discapacidad Intelectual: Tableros de Comunicación, Imágenes y Pictogramas claros, accesibles y representativos para que la información que se desea compartir sea de fácil comprensión y, en consecuencia, de acceso sencillo y más rápido.

• **Momento 4: Planeación de la Estrategia**

Con todos los elementos anteriores, el docente se encontrará en la posibilidad de concretar la *planeación de la estrategia* a partir de la determinación del propósito que se pretende alcanzar y el campo de formación en el cual se va a trabajar y definir las actividades a realizar en tres momentos: antes de iniciar el uso del software, durante su uso y después de su uso.

Concretar la planeación de la estrategia permite también identificar aquellos aspectos cognitivos, lúdicos, afectivos y sociales que es posible favorecer con ella, a través de actividades para la observación, la reflexión y la participación creativa. El siguiente es un ejemplo de planeación docente para el uso de las TIC, en el cual se trabajan las competencias del campo de formación de *Desarrollo Personal y para la Convivencia*, a partir del abordaje de un tema de relevancia social como es el bullying²⁰, y del programa transversal de apoyo al currículo *Contra la Violencia, Eduquemos para la Paz*.

En primera instancia, se define el propósito que se pretende lograr con los alumnos y con las alumnas, se especifica el material que será empleado así como las actividades que se llevarán a cabo en los tres momentos de trabajo: antes de iniciar el uso del software, durante su uso (aquellas que se realizan *dentro* de la computadora y las que se realizan *fuera*) y después de su uso.

20. **SEP.** 2011. *Plan de estudios 2011. Educación Básica.* México: SEP. p. 36.

PLANEACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA CAMY USAER

PROPÓSITO: Promover la cultura de la no violencia y el buen trato, entre los integrantes de la comunidad educativa que posibilita el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar; a través de las estrategias que están dirigidas a realizar cambios de conducta en el alumnado que participa en episodios de violencia y maltrato.

Nombre del software: Sopas de letras, rompecabezas, crucigramas, My Teacher

Sesiones: 4

Grado y grupo: 1° C

Campo de Formación: Desarrollo Personal y para la Convivencia

Iniciar () Desarrollar () Evaluar ()

ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	MATERIAL		
ANTES	<p>Se iniciará el encuadre con el grupo de 1° C, en el cual se explicará en qué consiste el <i>Programa Contra la Violencia, Eduquemos para la Paz</i>, que se trabajará durante el ciclo escolar. Como parte de este programa se abordará el Tema de Bullying en donde se utilizará el software de sopa de letras, rompecabezas, crucigramas, My Teacher.</p>	<p>Libro <i>Contra la Violencia. Eduquemos para la Paz</i>, software de sopa de letras, rompecabezas, crucigramas, My Teacher.</p>		
DURANTE	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>DENTRO (con uso del software)</p> <p>Se utilizará con el grupo el software para reforzar los temas que se verán durante las sesiones para que los alumnos y las alumnas identifiquen la violencia que se está generando dentro del salón de clases. También se utilizará el video titulado "Bullying".</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>FUERA (sin el uso del software)</p> <p>Estos temas se reforzarán con actividades diseñadas por el docente con el programa "EDILIM", en donde los alumnos identificarán conceptos tales como: las características del Bullying, los tipos, sus causas, los tipos de víctimas así como consejos para las víctimas.</p> </td> </tr> </table>	<p>DENTRO (con uso del software)</p> <p>Se utilizará con el grupo el software para reforzar los temas que se verán durante las sesiones para que los alumnos y las alumnas identifiquen la violencia que se está generando dentro del salón de clases. También se utilizará el video titulado "Bullying".</p>	<p>FUERA (sin el uso del software)</p> <p>Estos temas se reforzarán con actividades diseñadas por el docente con el programa "EDILIM", en donde los alumnos identificarán conceptos tales como: las características del Bullying, los tipos, sus causas, los tipos de víctimas así como consejos para las víctimas.</p>	<p>Software:</p> <p>Programa EDILIM (es un software para crear materiales educativos, principalmente ejercicios)</p>
<p>DENTRO (con uso del software)</p> <p>Se utilizará con el grupo el software para reforzar los temas que se verán durante las sesiones para que los alumnos y las alumnas identifiquen la violencia que se está generando dentro del salón de clases. También se utilizará el video titulado "Bullying".</p>	<p>FUERA (sin el uso del software)</p> <p>Estos temas se reforzarán con actividades diseñadas por el docente con el programa "EDILIM", en donde los alumnos identificarán conceptos tales como: las características del Bullying, los tipos, sus causas, los tipos de víctimas así como consejos para las víctimas.</p>			
DESPUÉS	<p>Se realizarán con el grupo actividades o ejercicios diseñados con el uso del programa EDILIM y se reforzarán con dinámicas propuestas por el <i>Programa Contra la Violencia, Eduquemos para la Paz</i> y con el video que se proyectará.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libro <i>Contra la Violencia, Eduquemos para la Paz</i> • Video "Bullying" • Programa EDILIM • Software Sopa de letra, rompecabezas, crucigramas, My Teacher. 		

Para sacar un mayor provecho del uso de las TIC durante la puesta en marcha de su planeación, es importante que el docente tenga presente que:

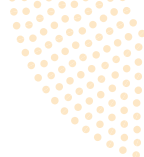
- Las TIC (computadora, internet, software educativo), sólo son un objeto de estudio al principio; después, son un recurso didáctico más.
- Su uso apoya el diseño de actividades en cualquier nivel educativo (de Educación Básica o de Formación para la Vida y el Trabajo).
- Aportan recursos que permiten abordar el desarrollo de competencias desde diferentes niveles: para iniciar la construcción de un conocimiento, para ampliar el campo de estudio de alguna asignatura o para diversificar la evaluación de los contenidos curriculares.
- Las actividades se pueden realizar de manera individual, por parejas, en pequeños equipos o con todo el grupo y complementarse con otras actividades.



Todos los alumnos y las alumnas necesitan tener la claridad de que la computadora, el software educativo, el internet y todas sus aplicaciones, son recursos que apoyan su desempeño escolar. Este aspecto es relevante pues les permitirá diferenciarlo como recurso de apoyo para su aprendizaje y no como un sustituto de las relaciones sociales.

Tanto en los CAM como en las USAER, el entorno de uso que generalmente se selecciona es el Aula Digital o Aula de Medios y también se aprovechan los equipos de Enciclomedia como apoyo al desarrollo de competencias de los diferentes campos de formación del currículo.

En ambos servicios se emplean las TIC como *medio para el aprendizaje*, a partir del uso de software que promueve el gusto por la lectura, la comprensión y la producción de textos escritos, el desarrollo de



competencias de pensamiento matemático, la educación sexual y la búsqueda de información técnica sobre herramientas, procesos productivos, temas de educación ambiental, entre otros. Como *Herramienta de trabajo*, los alumnos y alumnas pueden emplearlas para la presentación de información sobre temas de los diferentes campos de formación o para el desarrollo de actividades complementarias, a través del empleo de los programas procesadores de textos y las aplicaciones gráficas como Power Point o Paint.

Una manera de enriquecer el trabajo pedagógico que se realiza en el aula, resulta del intercambio de experiencias entre los docentes lo cual se promueve como parte de las acciones en el *contexto escolar*. Este intercambio puede organizarse entre los maestros y maestras del mismo grado o con los docentes de todo el plantel e incluso con la participación de diferentes servicios o niveles escolares.

En estos espacios de trabajo, los docentes pueden compartir con sus colegas, las estrategias que han implementado así como sus experiencias a la hora de ponerlas en práctica tanto en su crecimiento profesional como en el logro educativo de sus alumnos y alumnas.

En el **contexto socio-familiar** es importante difundir la estrategia de las TIC con los padres y madres de familia a través de la observación directa del trabajo que sus hijos e hijas realizan en el aula o con su asistencia a talleres que se constituyan en espacios para conocer la estrategia e identificar formas en las cuales puedan apoyarlos en el desarrollo de las actividades escolares mediante la búsqueda de información, el desarrollo de investigaciones diversas o, en el caso de alumnos y alumnas con discapacidad, considerarla como una opción de capacitación para la vida y el trabajo o como un medio para acceder a la información o comunicarse.

- **Momento 5: Determinación de indicadores de evaluación**

Finalmente, es importante que el docente contemple la evaluación como un proceso continuo, permanente y con un enfoque formativo a través del establecimiento de indicadores que permitan reconocer los logros de cada estudiante tanto en sus actitudes y sus intereses, como en la aplicación de los conocimientos adquiridos a otros ámbitos, en el desarrollo de las habilidades tecnológicas, cognoscitivas y de comunicación.

Al mismo tiempo, este proceso permite valorar si las estrategias implementadas fueron las más adecuadas y, de ser necesario, realizar el planteamiento de nuevos objetivos o de actividades más complejas e incluso identificar sus necesidades personales de capacitación

En la siguiente tabla se presentan algunos ejemplos de indicadores para la evaluación de las competencias de los alumnos y las alumnas:

INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA COMPETENCIAS DIGITALES Y OTROS ÁMBITOS DE IMPACTO

HABILIDADES TECNOLÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecuta el proceso de Encendido-Apagado de la Computadora. • Reconoce información a través de iconos en pantalla. • Explora a través de los recursos multimedia de la computadora con un fin específico: leer información de CD, disco duro, USB. • Trabaja con software educativo solo o con ayuda. • Reconoce o utiliza programas predeterminados; Word, Power Point, Paint, Excel, Reproductor de Windows Media. • Navega por Internet y usa correo electrónico.
COGNITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra de una manera innovadora y creativa sus conocimientos. • Manifiesta la evolución de los niveles de conceptualización a través del manejo de conceptos más complejos. • Aplica sus habilidades y destrezas para resolver diferentes problemas. • Maneja información para el desarrollo de proyectos de investigación. • Muestra interés por interactuar con diferentes conocimientos, del currículo de Educación Básica y del correspondiente a la Formación para la Vida y el Trabajo del CAM-Laboral.
EXPRESIÓN-COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Completa vocablos en programas de lecto-escritura. • Redacta mensajes, historias o letreros. • Colorea, ilustra y/o anima dibujos en presentaciones electrónicas. • Diseña y desarrolla documentos de expresión gráfica como el periódico mural, periódico escolar, trípticos, boletines, manuales de talleres laborales, etc. • Elabora materiales gráficos para la comunidad educativa. • Trabaja en grupo descubriendo formas de interactuar con los compañeros, con el software y los contenidos educativos.
APLICACIÓN A OTROS CONTEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Describe contenidos vistos en los software educativos. • Representa contenidos o situaciones aplicando conceptos vistos en los software educativos. • Comenta temas presentados en algunos software (educación sexual, cuerpo humano, etc.). • Recopila información de otros medios para el desarrollo de temas de investigación.
INTERESES	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta su interés por acudir al Aula de Medios o Aula Digital. • Participa activamente en la elección de las actividades a desarrollar. • Se mantiene atento al trabajo con la computadora. • Emplea los recursos multimedia como el audio, video o programas de destreza.
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene una actitud positiva durante la sesión de trabajo. • Demuestra su apego al reglamento del Aula de Medios o Aula Digital. • Mejora sus hábitos de arreglo personal de manera manifiesta. • Su actitud es cordial, alegre y divertida. • Se mantiene motivado y promueve el trabajo colaborativo.

5.2. El Enriquecimiento de Ambientes para Potenciar el Aprendizaje

La estrategia ha sido diseñada con el fin de brindar en el salón de clases de las escuelas regulares, alternativas para que los docentes puedan tener oportunidades de diversificar su enseñanza para ofrecer a todos los alumnos y alumnas -con énfasis en aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes-, opciones para cubrir sus requerimientos con el fin de lograr aprendizajes significativos. Dicha estrategia fue diseñada en la Dirección de Educación Especial y en 2011, fue publicada en el documento: *Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D.F.*²¹. En él se recoge esta metodología ya sistematizada con la que se promueven e impulsan una serie de estrategias específicas y diversificadas dirigidas a brindar una respuesta educativa pertinente, con calidad y equidad, a través de la promoción y articulación de acciones que permitan asegurar que todo el alumnado (incluyendo a los niños y niñas con discapacidad y a los alumnos y alumnas con desempeño regular) desarrolle al máximo sus potencialidades.

En el marco de las estrategias diversificadas, el *Enriquecimiento de Ambientes para Potenciar el Aprendizaje* (en Contextos de Interacción), es una “herramienta” pedagógica que tiene como finalidad generar respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de la diversidad de alumnos y alumnas en el aula, a través de la promoción y articulación de acciones que permitan asegurar que todos aprendan y desarrollen al máximo sus potencialidades, así como sus competencias y habilidades a través del *enriquecimiento de los contextos de interacción: Escolar, Áulico y Socio-familiar*.

Lo anterior implica *el diseño y puesta en práctica de una serie de acciones, proyectos colectivos, situaciones didácticas, actividades extraescolares y extracurriculares, entre otras, que se realizan en los diferentes [...] contextos del quehacer educativo [...] con el propósito de favorecer el desarrollo de las competencias de los alumnos [...]*. El diseño de estas acciones se desarrollan en el marco del concepto o idea de *Estrategia* que se explica como “*el conjunto articulado de acciones y de decisiones fundamentadas que permiten el logro de un propósito*”²², en dónde las formas de actuación y las ayudas o apoyos pedagógicos que el docente planifica, elabora y desarrolla en el contexto áulico; y/o, el colectivo docente en el contexto escolar y extraescolar para que los alumnos y las alumnas aprendan en *colaboración* al desarrollar las tareas o retos establecidos, en ambientes inclusivos, en donde *todos* están en posibilidad de reconocer sus potenciales y reconocer a los otros como posibilitadores y poseedores de saberes que los enriquecen.

A este respecto, la respuesta educativa que ofrece la Dirección de Educación Especial se favorece a partir de las relaciones interpersonales que se establecen entre los integrantes del grupo (entre pares), entre

21. SEP-DEE. 2011.

22. *Ibíd*em, p.79.

el maestro y los estudiantes y entre el maestro, los estudiantes y la comunidad escolar. Es así como estas relaciones e interacciones convergen y enriquecen al grupo de alumnos y alumnas y, a su vez, impactan en la construcción del conocimiento individual del estudiante²³.

Por ejemplo, el trabajo *entre pares* proporciona beneficios a todo el grupo, pues se fomentan conductas de apoyo, de cooperación y de aceptación mutua para el desarrollo de las actividades, favoreciendo el diálogo y la confrontación de sus propios conocimientos. El *trabajo colaborativo* reditúa beneficios a alumnos y alumnas quienes, a partir de una tarea común, desafío o reto, construyen entre todos el conocimiento o las estrategias de solución a partir de sus experiencias e ideas previas, desarrollando su pensamiento crítico y reflexivo. Con estas “técnicas” se promueve que piensen por sí mismos y sean capaces de reflexionar a partir de su propia experiencia. Lo anterior fomentará que cada uno formule sus propias explicaciones o hipótesis y elabore juicios respecto a diversos temas o problemas planteados por el docente de grupo o sobre temas de interés afines, en el marco de lo curricular.

Es así como la *organización del grupo*, la *socialización* y el *liderazgo compartido* se ponen en juego a partir de los roles que asume cada uno de los integrantes del equipo a partir del compromiso con la tarea establecida. Este conjunto de elementos favorece al grupo en general y a aquéllos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación por cualquier circunstancia y en cualquier contexto.

Es necesario hacer énfasis en que la respuesta educativa para los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes o con talentos específicos, redundará en la *calidad de las interacciones* que favorece y media cada profesor de grupo y/o el colectivo docente, en el contexto áulico (enriquecimiento curricular) y contexto escolar y extraescolar (enriquecimiento extracurricular). Dichas interacciones, en el acto de educar, involucran relaciones muy complejas, en donde los intercambios y los procesos comunicativos en el aula y la escuela implican aspectos no sólo de índole académico, sino también cuestiones simbólicas, comunicativas, afectivas, sociales y de valores en donde el sujeto se ubica en dos planos: el plano *individual e interno* y el plano de la *actividad social y de la experiencia compartida*. En este orden de ideas y bajo un enfoque social, el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino que es precisamente gracias a la *mediación* de los otros y en un momento y contexto cultural particular, que éste elabora, reelabora y construye su conocimiento²⁴.

23. **Arrieta**, Elisa y **Maiz**, Inmaculada. 1999. *Interacción social y contextos educativos*. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17500905.pdf>

24. **Íbid.** 1999.

En este sentido, cobra vital importancia el papel tanto de cada docente de grupo como el papel del colectivo docente (colegiado), al asumir una postura como *docente estratega y creativo*, donde bajo la función de mediador, “sea capaz de ayudar propositivamente a *otros*, aprender, *pensar, sentir, actuar* y desarrollarse como personas”. De igual forma, la escuela y el colegiado docente y directivo, asumen también la función mediadora con la comunidad educativa, de tal forma que la escuela asume un carácter *comprensivo*, donde la diversidad marca el sentido y razón de ésta a partir de considerar en la planeación de las estrategias y acciones, las necesidades educativas y afectivas de su comunidad educativa.

Es así como el *enriquecimiento* toma sentido y se concreta en los procesos interactivos y de comunicación, a partir de lo que los *otros* aportan al sujeto y a su vez, lo que éste aporta a los otros. Esto se refleja en mejores respuestas, mejores desempeños y productos de calidad, a partir de procesos colectivos mediados, de consenso y de negociación. *Ver cuadro 1.*

Enriquecimiento de Ambientes en Contextos de Interacción



En lo que respecta al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, el docente de grupo tiene la responsabilidad de poner atención al proponer y planificar situaciones didácticas, actividades y/o tareas que incidan en las habilidades de “alto orden” como son:

- Habilidades de indagación o cuestionamiento integral.
- Habilidades de apertura mental.
- Habilidades de razonamiento.

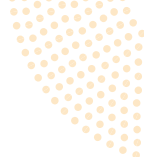
Por otra parte, esta estrategia también reporta **beneficios en la actividad pedagógica cotidiana de los docentes** porque, en principio, a través del trabajo colectivo y en colaboración con otros profesionales (docentes, directivos y apoyos técnicos), autoridades educativas y padres de familia, le permite identificar las barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia que puede estar enfrentando el alumnado, con el fin de eliminarlas o minimizarlas y, en el mejor de los casos, prevenirlas, al planificar y organizar las actividades en función de la diversidad y de las potencialidades que manifiestan, generando espacios que posibiliten el enriquecimiento de los contextos de interacción.

De igual manera, **promueve la planificación como un elemento sustantivo para potenciar los aprendizajes**, a través de la apropiación del currículo vigente que constituye el trayecto formativo de los estudiantes (asignaturas, competencias a desarrollar y aprendizajes esperados), lo cual coadyuvará en la generación de ambientes que favorezcan el aprendizaje.

Aún cuando la escuela no tenga los recursos suficientes, el profesorado cuenta con los elementos para examinar espacios alternativos o complementarios, así como personas que le apoyen en esta tarea, lo cual convierte al **docente en facilitador, generador, mediador y movilizador** de recursos. La estrategia lo define como “docente estratega”, puesto que propicia una actividad creativa que impacta favorablemente en la organización del trabajo didáctico, en la distribución de los tiempos de acuerdo con los ambientes de trabajo establecidos, así como los materiales de apoyo diversos y adecuados a las necesidades del alumnado y a la evaluación de los procesos implementados.

A este respecto, la **función del docente como estratega** implica: [...] “la toma de decisiones consciente, producto de un pensamiento estratégico y determina la puesta en práctica de su pensamiento creativo y crítico.

- Tiene un carácter transformador (efecto en la formación integral del estudiante).
- La actividad pedagógica tiene que ser eminentemente creadora (condiciona la acción del docente).
- La actividad pedagógica se desarrolla en condiciones cambiantes y es influenciada por múltiples factores (analizar de forma crítica los procesos de enseñanza).
- Implica una comunicación constante entre docentes (colegiado) y entre docentes y estudiantes (comprensión de las tareas y de los procedimientos de solución) y la creación de una atmósfera adecuada para la actividad (interacciones enriquecidas por todos).



- La acción creadora del docente le permite la producción de algo nuevo (acto del descubrimiento -descubrir facetas poco desarrolladas o aún no descubiertas-).
- La profesionalidad del docente creativo se determina por el abanico de “soluciones” y procedimientos de que dispone (propósitos educativos)”²⁵.

Al mismo tiempo, el enriquecimiento del contexto áulico requiere de la **participación activa de las familias** o tutores de los estudiantes, debido a que son una pieza importante para el logro de los propósitos educativos y la implementación y seguimiento de estrategias diversificadas. Con ello, se continúa desarrollando el potencial de niños, niñas y jóvenes, retroalimentando y enriqueciendo la puesta en práctica de los proyectos.

También es importante considerar la vinculación como una **estrategia de enriquecimiento extraescolar** que permite a la escuela abrir su panorama de opciones, al incorporarse en proyectos locales, sociales, productivos, deportivos, artísticos, o de distinta naturaleza, que garanticen el apoyo de los alumnos.

El **enriquecimiento de ambientes en contextos de interacción**, se basa en los siguientes **principios metodológicos**:

- Crear en el aula una atmósfera de comprensión y respeto para todos, aceptando la existencia de diferencias individuales.
- Utilizar una metodología flexible y abierta a través de la cual se promueva el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje entre pares, entre otros.
- Organizar los espacios y los tiempos de forma flexible de manera que el grupo pueda trabajar a distintos ritmos y con distintas actividades.
- Fomentar el diálogo y la comunicación en el aula, estimulando la realización de preguntas sin inhibiciones y la búsqueda conjunta de respuestas.
- Aplicar permanentemente y acorde con los planteamientos de la propuesta educativa vigente, el planteamiento y la resolución de situaciones problemáticas y el trabajo por proyectos según la naturaleza del campo formativo que se aborde.
- Utilizar el cuestionamiento al abordar temas y desarrollar proyectos de trabajo para promover el análisis crítico y reflexivo sobre el entorno y la posibilidad de generar propuestas de mejora.
- Fomentar el desarrollo de “productos” creativos.
- Facilitar el aprendizaje autónomo a partir de apoyar las iniciativas o proyectos que surjan de manera espontánea.

25. *Íbid.* 1999.

- Facilitar la adquisición de estrategias de búsqueda de información y planteamiento de preguntas.
- Posibilitar el acceso a materiales y fuentes de información para que profundicen autónomamente en un área que sea de su interés.
- Potenciar el pensamiento divergente e independiente en el alumnado, animándoles a buscar múltiples soluciones a los problemas, pedirles que piensen en formas inusuales para resolver diferentes conflictos, conceder el “derecho a equivocarse”, a correr riesgos, e incluso a cometer errores así como fomentar el desarrollo de variadas formas de expresión y comunicación.
- Reforzar y valorar expresamente la creatividad y las ideas originales.
- Motivar la manifestación de la curiosidad y de los intereses variados.
- Desarrollar el juicio crítico, enseñar a aceptar críticas y a darlas, distanciarse de los hechos, definir pros y contras, distinguir entre críticas constructivas y juicios de valor.
- Potenciar la autocrítica.
- Tener en cuenta que “todos” en algún momento necesitan de la ayuda de los demás, que se les enseñe y que se les motive hacia el trabajo.
- Favorecer la autoestima de cada alumno y alumna.
- Favorecer la inclusión social de los alumnos y las alumnas mediante la participación, la interacción y la aceptación por el grupo.²⁶

Asimismo, se plantean una serie de estrategias significativas diseñadas para brindar una respuesta educativa al alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes contextos:

1. Grupos flexibles por niveles de desempeño diversos:

- Los alumnos trabajan en pequeños grupos.
- El docente es mediador del conocimiento.
- Se busca profundizar en el conocimiento.
- Los alumnos o las alumnas pueden monitorear el trabajo de sus compañeros y compañeras o fungir como tutores en vinculación con el docente.
- Se pueden tener diferentes niveles de desempeño, aunque las actividades se plantean de la misma forma para todo el grupo.

2. Grupos flexibles por niveles de desempeño similares:

- Los alumnos se agrupan según su nivel de desempeño.
- El docente monitorea constantemente el desarrollo de las actividades, enfatizando la atención a los grupos de estudiantes que requieren de mayores apoyos.

26. *Íbidem.* pp 77-78.

- Se diseñan actividades con diferentes niveles de dificultad en cada unidad didáctica.
- De manera simultánea se aborda un mismo tema con particularidades para cada grupo de estudiantes.

3. Grupos flexibles por espacios creativos, en los que:

- Los alumnos trabajan de forma más autónoma y creativa.
- El profesor o profesora de grupo mantienen el ritmo individual y colectivo, atienden a la diversidad, promueven la consolidación de aprendizajes respetando los estilos y ritmos, potencian las capacidades de todos los alumnos y las alumnas.
- Se emplea una amplia gama de materiales, recursos, actividades.

4. Estrategia de trabajo por proyectos, que permite:

- Realizar las actividades de forma individual y en agrupamientos pequeños, promoviendo en todo momento el trabajo colaborativo.
- Trabajar con cada alumno y cada alumna a distintos niveles de profundidad, ritmo y formas de ejecución.
- Los profesores orientan el desarrollo de los proyectos, están al pendiente de los avances, evalúan el desempeño de cada alumno y alumna durante el proceso y acercan o sugieren algunas fuentes de consulta para que obtengan información de diferentes niveles y grados de complejidad.

El enriquecimiento, no sólo impacta en el plano de lo curricular, impacta también en el enriquecimiento del ser humano ya que ofrece oportunidades para el desarrollo y puesta en práctica de valores, la toma de decisiones, las actitudes de respeto a sí mismo y de aprecio por los demás, así como la manifestación de respuestas socialmente comprometidas para enfrentar y solucionar conflictos éticos y sociales, en beneficio del bien común y personal, todos ellos, aspectos esenciales para el entendimiento con los otros en un marco de respeto a la diversidad.

En otras palabras, no sólo los contextos escolar, áulico y socio-familiar se enriquecen, sino que se avanza hacia la construcción de sociedades enriquecidas y, en consecuencia, más inclusivas.²⁷

En conclusión, la puesta en marcha de esta estrategia, pone de manifiesto la atención al Principio Pedagógico 1.8 “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad” señalado en el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, ya que se promueve la construcción de ambientes donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.²⁸

27. **SEP-DEE.** 2011. *Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica:* SEP-DEE, p. 63.

28. **SEP.** 2011. p. 28.

- **La estrategia de Enriquecimiento de Ambientes en Contextos de Interacción desde la práctica docente.**

En su origen, la estrategia de enriquecimiento se implementó en las USAER para la atención de alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes y con talentos específicos; sin embargo, es posible recuperar sus planteamientos para apoyar la planeación y la práctica de los docentes de los CAM Básico y Laboral. En cualquiera de los casos, es conveniente tomar en cuenta los momentos del proceso de atención de cada servicio: *evaluación inicial, planeación, implementación y seguimiento de los apoyos y evaluación del proceso.*

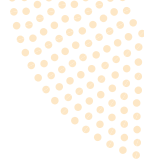
La *evaluación inicial* es el punto de partida para la movilización de saberes, espacios y recursos. Permite conocer el nivel de competencia curricular, los estilos y ritmos de aprendizaje, las interacciones grupales que se favorecen y establecen, así como la forma de enseñanza del docente. En el caso de las USAER, este último aspecto, adquiere relevancia ya que las decisiones de sus profesionales (director o directora, maestro o maestra de apoyo, maestro o maestra de comunicación, trabajador o trabajadora social, psicólogo o psicóloga) impactan en la determinación de las estrategias de apoyo (asesoría, orientación, acompañamiento), mismas que estarán en función de las condiciones de cada grupo y de cada alumno o alumna con discapacidad y de ello dependerá por lo tanto, la estrategia de enriquecimiento que se proponga como más idónea.

Acompañar al docente en el reconocimiento a la diversidad de los alumnos y las alumnas y, por lo tanto, de sus requerimientos, posibilitará una mirada más amplia hacia sus estudiantes y en consecuencia, que impacte en la realización de un trabajo diferenciado.

En el caso del maestro o maestra de CAM y del equipo de apoyo, tomar como punto de referencia la evaluación inicial les permitirá determinar aquellos aspectos del enriquecimiento que es factible incorporar a su práctica docente para brindar a cada uno, experiencias educativas pertinentes y significativas.

Los siguientes, son algunos elementos imprescindibles que los profesionales de CAM y de USAER deben tener presente para llevar a la práctica el enriquecimiento de ambientes: la planeación didáctica, el aprendizaje colaborativo, la movilización de saberes, la organización del trabajo en grupos flexibles, y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (habilidades de alto orden como habilidades de indagación, apertura mental y de razonamiento).

Es en la *planeación* donde cada docente diseña o propone actividades de desafío o reto que responden a los requerimientos de todos, a través de la organización de grupos flexibles y espacios creativos que ponen en



juego la creatividad y el compromiso con la tarea y mayores niveles de profundización de los contenidos en una o varias asignaturas, en los que se involucran procesos de análisis y reflexión para ahondar en los contenidos.

Durante la *implementación* de la estrategia de enriquecimiento de ambientes, en las USAER, los maestros y maestras de apoyo brindan acompañamiento y orientación al maestro o maestra de grupo procurando brindar respuestas educativas al grupo en general y a los alumnos y alumnas con discapacidad en particular. En los CAM, aún cuando responder a la diversidad es un imperativo insoslayable, cada docente tiene el compromiso de mejorar y enriquecer las experiencias educativas del alumnado para promover su desarrollo óptimo e integral.

A continuación se muestra un ejemplo de la planeación para el enriquecimiento de ambientes a través de grupos flexibles por espacios creativos, en un grupo de sexto año de primaria. En esta planeación se enfatiza el rol que asume el alumno o alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes o con talentos específicos como líderes en los diferentes rincones creativos, ya que es en este contexto en el cual surge la estrategia, no obstante, es posible generalizar su planteamiento metodológico en beneficio del alumnado con discapacidad.

NIVEL: Primaria Sexto Grado		CAMPO DE FORMACIÓN: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	ESPAÑOL BLOQUE II
PROYECTO: Escribir cuentos de misterio o terror Duración: dos semanas			
COMPETENCIA EN LA QUE INCIDE: Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas			
PROPÓSITO Elaborar un cuento de terror o misterio para conformar una antología. Para ello se identificarán características, escenarios y descripciones propios de los cuentos de misterio o terror.	ÁMBITO: LITERATURA Textos narrativos	APRENDIZAJES ESPERADOS <ul style="list-style-type: none"> – Identifica las características de los cuentos de misterio o terror: estructura, estilo, personajes y escenario. – Infiere las características, los sentimientos y las motivaciones de los personajes de un cuento a partir de sus acciones. – Emplea verbos y tiempos verbales para narrar acciones sucesivas y simultáneas. – Redacta párrafos usando primera y tercera persona. – Escriben cuentos de terror o suspenso empleando conectivos para dar suspenso. 	
PRODUCTO FINAL: Compilación de cuentos de misterio o terror para su publicación			

**PRIMERA SEMANA ¡A que te cuento una de terror!
Para leer cuando estés solo o sola**

SECUENCIA DIDÁCTICA	MATERIALES Y RECURSOS	PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS CON CAS Y TE
<p><i>Inicio</i></p> <p>PRIMER MOMENTO Lluvia de ideas para <i>explorar los conocimientos</i> a partir del planteamiento de una serie de preguntas: ¿cómo está estructurado un cuento?, ¿qué entiendes por narración?, ¿qué es una descripción?, ¿podrías platicar sobre algún cuento de misterio, terror o suspenso que hayas leído antes?, ¿de qué trata?, ¿por qué crees que es de ese tema?</p> <p>-Elaborar un mapa conceptual con las respuestas dadas por todo el grupo.</p> <p><i>Desarrollo</i></p> <p>SEGUNDO MOMENTO: <i>Identificar elementos de los cuentos de misterio o terror y el manejo de los recursos que producen suspenso.</i></p> <p>-En grupo socializarán cuentos de misterio o terror que los alumnos buscaron previamente.</p> <p>-Leer, entre todo el grupo, el cuento “La tinta roja” de Elizabeth Samperio.</p> <p>-En plenaria comentar algunos aspectos del cuento como son: ¿de qué trata la historia que presenta?, ¿en qué orden se presentan los acontecimientos?, ¿cuál es el desenlace?, ¿cuál es el ambiente en el que se desarrolla?, ¿cuánto tiempo pasa entre el inicio y el final?, ¿a qué época se refiere?, ¿cuáles son los escenarios donde acontecen los hechos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón y marcadores. • Libro de texto, español 6° grado pág. 63, 64 y 65. • Preguntas para explorar las características del cuento. • Libro de texto, español 6° grado pág. 63, 64 y 65. • Preguntas para explorar las características del cuento. 	<p>Coordinación de equipo Favoreciendo talentos y liderazgo en beneficio de todo el grupo (socialización e inclusión)</p> <p>Un alumno o alumna con CAS o con TE coordina la elaboración del mapa conceptual.</p>

PRIMERA SEMANA ¡A que te cuento una de terror!
Para leer cuando estés solo o sola

SECUENCIA DIDÁCTICA	MATERIALES Y RECURSOS	PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS CON CAS Y TE
<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> Plantear al grupo el reto de <i>crear otra versión del cuento</i> “La tinta roja”. El docente explica la organización del grupo para realizar las actividades en <i>Rincones creativos</i> (Rincón literario, Rincón artístico, Rincón de ambientación del cuento, Rincón dialogando con los personajes), así como la distribución de los alumnos atendiendo a sus intereses. El docente monitorea la participación de los equipos y gestiona los tiempos. Favorece el liderazgo de los alumnos. Socializar el producto elaborado, así como los elementos que pusieron en juego para la organización y participación en la actividad y si alcanzaron el reto. <p>CIERRE</p> <p>TERCER MOMENTO: El docente <i>recupera elementos importantes</i> para la escritura de un cuento de miedo o terror.</p>	<p>RINCONES CREATIVOS</p> <p>Rincón literario</p> <ul style="list-style-type: none"> Reto: Elaborar un guión para una segunda versión del cuento y crear nuevos personajes. Materiales: Hojas tamaño carta y bolígrafos. <p>Rincón artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> Reto: Crear el escenario para presentar el cuento. Materiales: Diversos tipos de papel, tijeras, pegamento blanco, marcadores. <p>Rincón ambientación del cuento</p> <ul style="list-style-type: none"> Reto: Crear efectos de sonido para la ambientación del cuento. Materiales: Diversos <p>Rincón dialogando con los personajes</p> <ul style="list-style-type: none"> Reto: entrevistar a los personajes del cuento para lo cual elaboraran un guión de entrevista. Materiales: Hojas tamaño carta y bolígrafos. 	<p>Un alumno o alumna que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación coordina un equipo, proporcionándole los apoyos que requiera.</p>

5.3. La Estrategia de Filosofía para Niños en el Aula Inclusiva

El programa *Filosofía para Niños*, fue creado por el profesor y filósofo Mathew Lipman en la universidad de Monclair, Estados Unidos como resultado de su observación con respecto a las carencias de razonamiento con las que llegaban a las universidades los estudiantes. El profesor Lipman sostenía que el pensamiento crítico se debe estimular desde temprana edad como una estrategia educativa de participación libre y democrática.

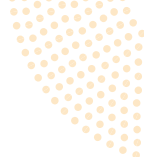
En el ciclo escolar 2009-2010, la Dirección de Educación Especial incorpora este programa como una estrategia para fortalecer el desarrollo del currículo en escuelas de educación básica que reciben el apoyo de las USAER. Los especialistas del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, A.C. (CELAFIN) inician la impartición del *Diplomado de Filosofía para Niños* en el cual participa personal técnico y operativo de la DEE. Dicho diplomado se centra en fortalecer técnicamente a los profesionales de educación especial en el conocimiento del sustento teórico y filosófico del programa y en torno a aspectos metodológicos para su implementación en beneficio de la atención educativa orientada a la población escolar con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) o con Talentos Específicos (TE).

Aún cuando inicialmente el Programa *Filosofía para Niños* fue planteado como una *estrategia específica* de atención para los alumnos y alumnas con CAS, en la práctica se ha observado que resulta ser una *estrategia diversificada* bondadosa de impacto en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes por lo que se constituye en un medio para enriquecer el desarrollo del currículo en la atención educativa de niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Su implementación amerita que cada docente promueva la conformación de ambientes armónicos y democráticos, en donde la participación y la opinión de cada persona es importante y a cada quien se le escucha con atención y respeto.

El objetivo último del programa es formar personas críticas con conciencia social²⁹, ya que se orienta a desarrollar en los niños, las niñas y los jóvenes, competencias que les posibiliten posicionarse filosóficamente ante el mundo e incursionar en él desde esta dimensión. Para ello se considera necesaria la introducción formativa de la filosofía en el aula, a fin de favorecer el logro de los propósitos educativos relativos al individuo y a la comunidad.

29. Echeverría, Eugenio. 2006. *Filosofía para Niños*. México: SM de Ediciones, S.A. de C.V. p. 67.



La implementación del programa favorece también el desarrollo de:

- Las habilidades de pensamiento de orden superior.
- La sensibilidad estética y el enriquecimiento de su mundo interior.
- La eticidad, la conformación de la persona como sujeto moral.
- La multidimensionalidad del pensamiento: crítico, creativo y valoral.

Implementar las estrategias del Programa plantea la posibilidad de enriquecer la capacidad de cada persona de ser sensible, de ser introspectivo, de asombrarse ante el mundo y de cuestionarlo, de formular preguntas y de ofrecer respuestas, con un pensamiento y postura propios dentro de un contexto social y cultural. Representa una estrategia para trabajar en el aula que se concentra en una construcción social en la que los participantes potencian estas intenciones formativas como habilidades a desarrollar y no como contenidos a aprender.

Estas habilidades y actitudes forman parte de los diferentes campos de formación del Plan y los Programas de Estudios 2011 de la Educación Básica, en donde se expresan los procesos graduales de aprendizaje por los que deberán transitar los y las estudiantes.

La *metodología* de Filosofía para Niños reconoce como espacio pedagógico para desarrollar el programa, a la *Comunidad de Diálogo*. Su conformación supone un proceso de trabajo que implica tiempo y constancia en la implementación de las diversas sugerencias para que todos los participantes convivan y experimenten el diálogo bajo ciertas reglas y aspirando a distintas dimensiones en la discusión.

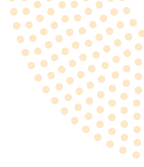
En *Filosofía para Niños* el docente asume una participación democrática que permite generar las condiciones necesarias de confianza, respeto, valoración de las diferencias, seguridad, etc. para que junto con sus estudiantes, busquen entender y conocer crítica y reflexivamente el mundo.

En su responsabilidad de *mediador*, provoca, motiva y facilita el desarrollo de las capacidades de los alumnos y las alumnas. Asume que la responsabilidad de lo que ocurre en la *Comunidad de Aprendizaje* es de todos, lo cual le implica soltar muchos hilos de control que deberá pasar al grupo en particular y a cada participante en lo individual. En otras palabras, comparte con ellos la regulación del colectivo y la autorregulación de cada participante.

Para iniciar el proceso de conformación de la *Comunidad de Diálogo* se llevan a cabo sesiones con *actividades preparatorias* que permiten a cada participante experimentar, vivenciar, conocer y asumir razonablemente el propósito de conformar esa Comunidad, los beneficios de su creación, la actitud personal deseable y el ambiente propicio para participar en ella.

En el ejemplo siguiente, se muestra la metodología propuesta para la planeación y el desarrollo de las actividades preparatorias realizadas en una sesión del Programa.

ACTIVIDADES PREPARATORIAS			
MOMENTO METODOLÓGICO	QUÉ SE PRETENDE	CÓMO HACERLO	Tiempo aprox.
Formación del Círculo	<ul style="list-style-type: none"> • Centrar la atención de todos los participantes. • Formar ordenadamente el círculo. • Iniciar formalmente la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> – Colocarse los gafetes. – Invitar a todos a realizar una misma acción, actividad o juego breve que centre la atención. – Aplicar los criterios acordados en el grupo o lo conveniente según la actividad para formar el círculo: en sillas, en el suelo, con o sin mesas, etc. 	5 min.
Planteamiento de la Actividad Preparatoria	<ul style="list-style-type: none"> • Que todos los participantes sepan lo que se va a hacer con instrucciones o consignas precisas. 	<p>Recordar las reglas de trabajo acordadas previamente para participar con respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Convivencia. – Actitudes esperadas y uso de la palabra: escuchar con atención, pensar antes de hablar, pedir la palabra, pedir y esperar turno para participar. <p>Presentar la actividad seleccionada.</p> <ul style="list-style-type: none"> – De qué se trata. – Cómo se participa. – Distribución de materiales (en su caso). 	3 min.
Desarrollo de la Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la actividad preparatoria seleccionada. • Que los participantes expongan su respuesta, opinión, punto de vista, duda, o inquietud con respecto a la actividad y a los aspectos de los cuales se tratará. 	<ul style="list-style-type: none"> – Exponer las pregunta, contenidos, situaciones, etc., conforme se plantea en la actividad seleccionada. – Utilizar “la palabra” propiciando que los participantes se la otorguen unos a otros. – Preguntar: <i>¿Qué piensas sobre...? ¿Qué sientes cuando alguien...?</i> – El facilitador pide “la palabra” cuando considere necesario para la continuidad. 	20 min.
Confrontación de Opiniones	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes argumenten sobre alguna aportación que se retome por considerarla valiosa, controversial o extrema. 	<ul style="list-style-type: none"> – Recuperar alguna o algunas aportaciones que se consideren interesantes sobre las cuales cuestionar: <i>... Luis Dice que (...) ¿estás de acuerdo con él?, ¿qué piensas acerca de lo que él dice? etc.</i> – Exponer los cuestionamientos sobre la o las aportaciones que se retoman: Solicitar a los participantes argumentos sobre lo que se expone: <i>¿por qué...?, cómo sabes?, dónde has visto, oído, leído..? ¿por qué piensas que?</i> 	10 min.



ACTIVIDADES PREPARATORIAS			
MOMENTO METODOLÓGICO	QUÉ SE PRETENDE	CÓMO HACERLO	Tiempo aprox.
Reflexiones	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes revisen lo sucedido en el proceso e identifiquen alguna idea o suceso central. • Que los participantes intenten tomar y expresar una conclusión, postura o pregunta sobre lo que se trata. 	<p>Exponer la idea, pregunta o suceso generado en el desarrollo de la actividad que se considere de interés para el grupo y para la conformación de la Comunidad: <i>¿Algo de lo que pasó aquí te parece interesante? ¿Por qué...?</i></p> <p>Solicitar a los participantes su postura sobre lo que se expone: <i>¿Qué piensan acerca de...?, ¿tú crees que...?, ¿entonces cómo sería, dónde más...?, ¿cómo hiciste para...?, ¿puede ser de esta otra forma?, ¿te parece que esto tiene qué ver con alguna otra experiencia...?</i></p> <p>Utilizar “la palabra” propiciando que los participantes se la otorguen unos a otros. Pedirla cuando se considere necesario para la continuidad de la actividad.</p>	10 min.
Cierre de la Actividad Preparatoria	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes expresen qué y cómo sirve lo abordado para la conformación de nuestra Comunidad de Diálogo. 	<p>Proponer que los participantes expresen una breve valoración de la actividad. Solicitarles que especifiquen qué cosa o cosas fueron significativas para sí mismos o para la conformación de la Comunidad: <i>¿Hay algo que consideras significativo para ti mismo?, ¿por qué?, ¿hay algo que consideras bueno tomar en cuenta para nuestra Comunidad de Diálogo?, ¿qué es?</i></p>	5 min.
Evaluación de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar de manera general cómo se desarrolló la sesión. 	<p>Proponer un modo (señal, palabra o frase) para valorar cómo se desarrolló la sesión, en todos o en alguno de los siguientes aspectos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación • Coordinación • Reglas • Qué podemos mejorar <p>De vez en cuando solicitar propuestas para mejorar. Retomar alguna sugerencia de las que se exponen en los manuales.</p>	5 min.
Despedida	<ul style="list-style-type: none"> • Dar por terminada la actividad. 	<p>Promover algún signo de despedida: saludo con mano, aplauso, abrazo, cada uno decir una palabra, etc. Recoger materiales, gafetes, etc.</p>	3 min.

Una vez que en la *Comunidad de Diálogo* se cuenta con condiciones mínimas para una dinámica grupal favorable, se inicia el trabajo con el material del programa, el cual consiste en ocho novelas y un manual para cada una de ellas. En la siguiente tabla se muestra la correspondencia entre las novelas, el grado escolar y el nivel educativo en el que se trabajan.

NOVELA	MANUAL	Grado y nivel educativo
Hospital de muñecos y Carlota y Sian	Tratando de entender el mundo	Preescolar
Elfie	Relacionando nuestros pensamientos	1° y 2° Primaria
Kio y Gus	Asombrándose ante el mundo	3° y 4° Primaria
Pixie	En busca del sentido	4° y 5° Primaria
El descubrimiento de Filio Episteme	Investigación filosófica	6° de primaria 1° de secundaria
Lisa	Investigación ética	2° y 3° Secundaria
Mark	Investigación social	Preparatoria
Suki	Escribir: Cómo y por qué..?	Preparatoria

La novela es el elemento central para el desarrollo de las sesiones, pues a partir del texto se genera el proceso de diálogo de la comunidad. En cada una, existen personajes por medio de los cuales se presentan situaciones que propician reflexiones y discusiones en torno a problemas filosóficos, temas trascendentes para la condición humana y de índole controversial tales como: la verdad, la justicia, la belleza, la realidad, la ética, la amistad, la lógica, el lenguaje, etc.

Las novelas están constituidas en capítulos y episodios, los cuales permiten proponer dilemas que provocan el planteamiento de posturas e ideas al respecto para una posterior indagación de la solidez de las mismas por medio de la exposición de razones.

Para apoyar esta discusión y generar condiciones de diálogo filosófico, cada novela se acompaña de un *manual*, el cual contiene los siguientes elementos o algunos de ellos:

- Ideas principales.
- Planes de discusión.
- Ejercicios y Actividades.
- Propuestas para la evaluación y autoevaluación.

Las **ideas principales** son conceptos, dilemas o posturas que, desde el punto de vista del autor, es valioso poner en la discusión dentro de la Comunidad, por ser de carácter filosófico.

Los **planes de discusión** son una serie de preguntas organizadas en torno a un área temática y siguen un orden lógico que puede ir de lo general a lo particular o en función de diferentes posibilidades de acuerdo con un campo semántico, etc. Cuando las preguntas se intercalan en la discusión, permiten potenciar el diálogo o darle continuidad cuando éste se agota y fortalecen la planeación de la sesión que se va a trabajar con los niños, las niñas o los jóvenes.

Los **ejercicios y actividades** planteados en cada manual son de diversa índole, tienen la finalidad de propiciar la indagación específica en un área temática que se necesite analizar con mayor profundidad a fin de fortalecer la discusión. De esta manera, se proponen por ejemplo, ejercicios de discriminación, organización y categorización de objetos y otros, para trabajar organizando información específica por medio de preguntas.

En función del propósito que se pretende lograr, estos ejercicios y actividades se pueden utilizar antes, durante o después de una sesión de diálogo.

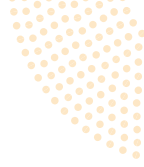
Las **propuestas para la evaluación y autoevaluación** son sugerencias que posibilitan la evaluación en diversos sentidos y aspectos como los logros del alumno, del grupo, lo sustantivo de cada sesión, episodio o capítulo abordado, la conducción del facilitador, etc.

El siguiente, es un ejemplo en el que se ponen en práctica los elementos mencionados que se encuentran contenidos en los manuales, con base en un fragmento de la Novela “Kio y Gus” Capítulo I, Episodio I.

Selección de propuestas sugeridas en el manual “Asombrándose ante el mundo”

Novela: *Kio y Gus*. Capítulo I, Episodio I

Fragmento de la novela	<p>“Kio –dice Gus-, ¿Dónde está Momo? Momo es mi gato. –No lo sé– digo. Probablemente se está escondiendo en algún sitio. –¿Por qué se está escondiendo? ¿Hizo algo malo? –No –contesto- simplemente está jugando. Él juega sólo de esa forma. Gus es mi vecina. Su verdadero nombre es Augusta. Ella odia ese nombre. Su mamá le dice Gussie. Tampoco le gusta ese nombre. Su papá le dice Gus. Ese es el nombre que le gusta...”</p>
Una de las ideas principales del manual	<p>¿Qué significa “mío”? “Kio dice “Momo es mi gato”. La palabra “mío” es un nombre posesivo que se usa para muy diferentes propósitos. Uno de sus usos es para mostrar posesión o propiedad, como cuando decimos “ésta es mi bicicleta”. Otro uso es para mostrar relaciones familiares, como “éste es mi primo”. La observación de Kio merece una discusión con tus estudiantes sobre cuál de las alternativas anteriores corresponde a esa observación, o si puede existir una tercera...” (fragmento).</p>
Uno de los planes de discusión del manual	<p>La palabra “mío” ¿Posee Kio a su gato del mismo modo en que posee a sus juguetes? ¿Tus juguetes son de tu propiedad? ¿Puedes hacer lo que quieras con tus juguetes? ¿Puedes hacer cualquier cosa con tu gato? ¿Tu mascota es parte de tu familia? ¿Se pertenecen los padres y los hijos unos a otros? ¿Puede poseer algo un animal?</p>
Uno de los ejercicios del manual	<p>Primera, segunda, tercera personas Mostrar las frases al grupo... FRASES: Nellie le dijo a su amiga Kim “Cuando hablo de mí misma digo yo. Así que cuando tú hables de ti misma deberías emplear tú. Kim le dijo a sus padres: “Quiero quedarme despierta y ver la televisión esta noche. Hay un programa muy bueno que ella quiero ver”. ¿Hay algo incorrecto en las siguientes frases? ¿Puedes corregirlo?</p>



Planear cada sesión es fundamental para que el docente en su calidad de *mediador*, guie a la *Comunidad de Diálogo* a tocar la dimensión filosófica que se aspira, es decir, a abordar cuestiones de índole humano, universal, controversial y complejo. Un paso previo a la concreción de la planeación implica que:

- Ubique y lea con antelación el fragmento de novela que se leerá en la comunidad.
- Revise las propuestas que el manual ofrece para ese fragmento, episodio o capítulo, a fin de adentrarse en las posibilidades filosóficas que el texto tiene y cómo se trabajan, e identifique aquellos aspectos que considera pueden ser de interés para el grupo.
- Defina y organice los materiales que se ocuparán en la sesión.

En cada sesión para el desarrollo de la *Comunidad de Diálogo*, el *docente-mediador* además:

- Prepara el aula o espacio donde se realizará la Comunidad.
- Propicia que se genere una dinámica favorable, bajo el cumplimiento de las reglas acordadas.
- Lleva a cabo lo planeado (generación y selección de preguntas, plan de diálogo, ejercicio o actividad).
- Propone los distintos momentos de la sesión a través de plantear las preguntas pertinentes en cada uno de ellos.
- Tiene el manual a la mano para apoyarse en el desarrollo de la sesión.
- Recopila y/o resume sistemáticamente cuando es necesario, a través de notas personales o en el pizarrón, el proceso y las ideas significativas generadas por los participantes a fin de apoyar el sentido, la profundización y la reflexión de las opiniones y aportaciones que se exponen.

En el siguiente esquema se sintetizan las acciones por las que se transita durante el proceso metodológico del Programa, mismas que propician la discusión en la Comunidad de Diálogo.

Al inicio de cada sesión se forma un círculo para que todos los integrantes tengan contacto visual. Una vez que todos ocupan su lugar, se recuerdan las dos reglas básicas establecidas previamente para el trabajo: la primera que consiste en levantar la mano para participar y la segunda, en escuchar y tratar de entender lo que comparte otro compañero o compañera.

Se concede la palabra a uno de los integrantes, cuando se le lanza un



objeto (pelota, almohada pequeña, muñeco, etc.) y al recibirlo puede iniciar su participación. Una vez que el grupo adquiere el hábito de participar cuando se le concede su turno, se elimina el uso del objeto elegido.

El objeto es útil como referente físico para señalar a aquel que puede hablar en un momento determinado y además permite que el maestro o maestra no se convierta en el único que otorga la palabra, sin embargo una de sus responsabilidades implica que mantenga un equilibrio en el número y en el orden de las participaciones.

Una vez realizada la lectura del capítulo o episodio de la novela, los alumnos y las alumnas proponen preguntas abiertas, difíciles de definir o de responder, controversiales y relevantes, con relación a aquello que les ha llamado la atención. Se escriben en el pizarrón de manera que todos las vean y puedan votar por la que más les interese.

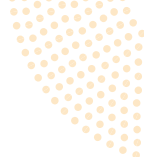
Ya que la han elegido, el docente anima las intervenciones a través de *preguntas de inicio* dirigidas al alumno o alumna que originalmente la planteó para indagar por qué la planteó e identificar el asunto sobre el cual propone reflexionar.

Posteriormente, a través de realizar *preguntas de seguimiento*, propicia que los participantes se involucren y expongan sus puntos de vista, compartan sus ideas y se sumen a las de otro o que cuestionen lo que se plantea. Es fundamental que se genere la controversia, la inquietud, la profundización y la diversidad de miradas para tratar la pregunta o asunto establecido.

Durante la discusión debe prevalecer el uso de la razón, la solvencia de los argumentos, la pertinencia de los ejemplos, contraejemplos y de las preguntas.

Hacia el final de la sesión, el docente-mediador habrá de proponer temas que permitan llegar al cierre de la misma, lo cual puede lograr con el planteamiento de *preguntas de cierre* por las cuales solicite el esclarecimiento de posturas, la reflexión y la toma de decisiones, ya sean de tipo conceptual, actitudinal o práctico, en torno a lo sustantivo de la discusión. Estas acciones brindan a los participantes la sensación de haber logrado algo, de avanzar o de enriquecer su experiencia.

El proceso de madurez de la Comunidad de Diálogo supone avanzar en la calidad de las sesiones, valorada de acuerdo con el matiz filosófico al que se aspira. Puede ocurrir que se transite por algunas sesiones iniciales donde se alcance una conversación simple, pasando por otras en las cuales se desarrolle una plática interesante y posteriormente alcanzar sesiones caracterizadas por la discusión filosófica, razón de ser de toda Comunidad de Diálogo.



En lo que respecta a la evaluación, tanto el aspecto *procedimental* como el aspecto *sustantivo* del programa, son elementos que se evalúan dentro de esta Comunidad.

En el aspecto procedimental es importante reconocer las condiciones y logros que prevalecen en torno al clima de trabajo y a la dinámica en que se desarrolla la sesión. En cuanto a los aspectos sustantivos, se evalúa el contenido de las participaciones, la profundización de los cuestionamientos, las habilidades de pensamiento puestas en práctica y el impacto en la experiencia intelectual y/o la práctica de los participantes. En el libro de *Filosofía para Niños* se proponen instrumentos específicos para apoyar la evaluación individual, grupal y la autoevaluación. Conocerlos e implementarlos apoya al docente para clarificar la dimensión filosófica de las sugerencias que ofrecen.

Este proceso de evaluación se enmarca en el enfoque formativo asumido y el docente establece períodos de tiempo a corto, mediano y largo plazo para proponer a la Comunidad una evaluación conjunta que les ofrezca la posibilidad de identificar dificultades y logros grupales y personales y, al mismo tiempo, que brinde la oportunidad de mejorar tanto para la práctica docente como para el logro del aprendizaje.

Los siguientes, son algunos indicadores que permiten identificar los avances individuales del alumnado y al mismo tiempo, representan insumos valiosos para realizar una evaluación grupal de la Comunidad de Diálogo.

Indicadores para la evaluación. Grupal o Individual ³⁰
– Hace preguntas relevantes
– Construye a partir de las ideas de otros
– Acepta la crítica razonable
– Expresa deseo de escuchar puntos de vista
– Respeta a otros y sus derechos
– Fundamenta sus opiniones con razones convincentes
– Proporciona ejemplos y contraejemplos
– Trata de descubrir presuposiciones subyacentes
– Hace juicios evaluativos equilibrados
– Dirige sus comentario a sus pares y no sólo al docente

30. *Ibíd*, p. 239.

Un referente para la autoevaluación del facilitador, mismo que puede emplear al término de cada sesión o después de cada episodio o capítulo abordado, se presenta en el siguiente recuadro.

Filosofía para Niños

AUTOEVALUACIÓN DEL FACILITADOR

(La evaluación y la autoevaluación pueden realizarse al término de la sesión, del episodio o del capítulo abordado)

PIXIE, Capítulo 1, Episodio 1

EJERCICIO: ¿QUÉ ES REAL Y QUÉ SÓLO PARECE SERLO?

PUNTO A EVALUAR	1 (NO)	2 (MÍNIMO)	3 (SÍ)
¿Logré un ambiente callado para que todos escuchen?			
¿Los participantes formularon preguntas?			
¿Los participantes formularon razones?			
Durante la confrontación, cuando alguien respondió, ¿le formulé al menos una pregunta más penetrante?			
Cuando reformulé mis preguntas, ¿logré ser más claro y preciso sin confundir a los participantes?			
¿Pueden los participantes expresar una decisión con al menos una razón?			
¿Pueden los participantes expresar una idea propia de lo que es REAL?			

De acuerdo con lo propuesto en el Programa *Filosofía para Niños* ¿En qué debo reforzar para mejorar?

¿Qué apartado del Libro y/o del Manual me conviene revisar?

Con base en los resultados de esta sesión. ¿Qué aspectos específicos me gustaría compartir con otros compañeros que implementan este Programa?

5.4. EL PROGRAMA DIA. Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte

El programa DIA es un modelo pedagógico, que utiliza el arte visual como estímulo para desarrollar la inteligencia de los estudiantes y los docentes. Se enfoca al desarrollo humano, debido a que promueve, a través de experiencias de aprendizaje significativo, la formación integral de los estudiantes al desarrollar la sensibilidad, la reflexión y la conciencia crítica.

Teóricamente se fundamenta en la *Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural*, desarrollada por el Doctor Reuven Feuerstein³¹ que pone de relieve la capacidad del propio individuo para modificarse, para mejorar sus habilidades intelectuales y por lo tanto su rendimiento intelectual, a través de la intervención de otro ser humano, que realiza la función de mediador.



Esta perspectiva conceptualiza a la *Inteligencia* como la “*propensión o tendencia del organismo a ser modificado en su propia estructura, como respuesta a la necesidad de adaptarse a nuevos estímulos, sean de origen interno o externo*” y la reconoce como una capacidad múltiple que se manifiesta en diferentes ámbitos (emocional, lingüístico, creativo), que es modificable porque se puede desarrollar y que es flexible o plástica porque es capaz de compensar y de crear nuevas redes de pensamiento y funciones mentales en el individuo sin restricción de edad, grado escolar, sexo, entre otros.

Esta metodología pedagógica se sustenta en una triada formada por: una obra de arte visual, el mediador (docente) y los estudiantes. En esta relación, es el diálogo grupal mediado por el docente, el que establece la conexión entre los elementos de la triada, al procurar en todo momento, que los alumnos y las alumnas expresen libremente sus ideas y participen en experiencias de aprendizaje significativas, en ambientes de respeto, armonía y confianza.

31. **Madrazo**, Claudia. 2007. *Libro día I. Nivel Sensibilización y etapa Lenguaje para conocer*. México: Grupo CAZ, S.A. de C.V. p. 25.



En cada **clase DIA**, alumnos, alumnas y docentes, experimentan y aprecian el arte, en lugar de hacer arte. De esta manera, la clase DIA se constituye en un espacio de construcción y reconstrucción de conocimiento que se produce con la riqueza de la participación de todos y todas; emplea el diálogo como herramienta fundamental y, a través de éste, promueve y favorece la capacidad para percibir, reflexionar, expresar y compartir con seguridad y poner en práctica la autorregulación.

El programa considera tres niveles de formación para los docentes, y tres etapas para el desarrollo de los estudiantes. El objetivo de la capacitación para los docentes es formar mediadores que amplíen su visión con respecto a la educación, y que reflexionen sobre su práctica para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

NIVELES DE FORMACIÓN DOCENTE	ETAPAS PARA EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES
Sensibilización	Lenguaje para Conocer
Observación y Escucha Activa	Imaginación para Comprender
Diálogo Significativo y Construcción	Interpretación y Construcción de Significados

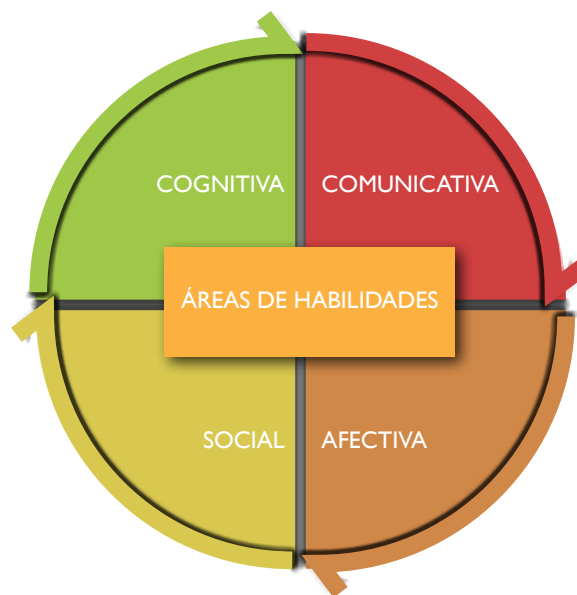
En el primer nivel de formación para maestros denominado *Sensibilización*, se espera que los docentes implementen la clase DIA respetando su estructura y que la incluyan como parte de las actividades cotidianas, se favorezca un ambiente de respeto en donde todos participen libremente, escuchen y valoren las aportaciones de los demás, utilicen la sensibilidad para descubrir las cualidades del arte, fortalezcan su autoestima y desarrollen sus competencias comunicativas.

En el segundo nivel de formación docente llamado *Observación y Escucha Activa*, se espera que los docentes realicen las acciones e interacciones propuestas, considerando el objetivo de cada sesión y el desarrollo en sus estudiantes de las cuatro áreas de habilidades.

En el nivel de formación *Diálogo Significativo y Construcción Colectiva del Conocimiento*, se espera que los docentes apliquen las habilidades de mediación que han desarrollado, a otras áreas de su práctica profesional cotidiana para que sus estudiantes desarrollen competencias en los diferentes campos de formación del currículo.

Para los alumnos y alumnas, el objetivo de participar en el programa es propiciar su desarrollo integral a través de la estimulación de cuatro áreas de habilidades: cognoscitivas, comunicativas, afectivas y sociales. Es importante mencionar que la implementación de las clases DIA, favorece en mayor o menor medida, el cumplimiento de los objetivos de los tres niveles y etapas, pero en cada uno de éstos se prioriza el desarrollo de habilidades específicas.

Área de habilidades que promueve el programa DIA



En la primera etapa de desarrollo de los estudiantes denominada *Lenguaje para Conocer*, se espera que perciban con atención, participen con entusiasmo y se expresen con seguridad. En la segunda etapa, *Imaginación para Comprender* se promueve primordialmente la manifestación de su creatividad, que se relacionen con respeto hacia sus compañeros y compañeras, que reflexionen sobre sus ideas y sean sensibles al escuchar a otros. En la última etapa de desarrollo, *Interpretación y Construcción de Significados*, se espera que asuman una postura abierta y crítica frente a la realidad, inclusiva con la diversidad y autónoma sobre su propio desarrollo.

En el presente documento, se describe el nivel de *Sensibilización* y la etapa *Lenguaje para Conocer*, que ofrece a alumnos, alumnas y docentes, la posibilidad de abrir y ampliar su pensamiento e imaginación contribuyendo al desarrollo de su inteligencia.

El programa cuenta con los siguientes materiales: un portafolio con 48 imágenes de arte visual y el libro *DIA / nivel Sensibilización y etapa Lenguaje para conocer*.

Se organiza en 24 lecciones de tres clases cada una, se puede implementar en los seis grados de la educación primaria, sin que exista ningún tipo de restricción y siempre con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes ya que se enfoca en el desarrollo de habilidades de las cuatro áreas referidas³².

En cada lección se utilizan dos obras de arte visual con las cuales se trabaja de la siguiente manera: en la primera clase se trabaja con una de las obras de arte, en la segunda con la siguiente y en la tercera clase se realiza una comparación entre ambas. Cada clase tiene una duración de 50 minutos aproximadamente y se sugiere que se realice una por semana durante todo el ciclo escolar.

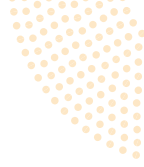
Un material adicional es el *cuaderno DIA*, el cual se solicita a los estudiantes desde el inicio de las lecciones. Su uso se recomienda para trabajar con los estudiantes a partir del tercer grado de primaria. Al finalizar cada clase los alumnos y las alumnas, realizan en ese cuaderno ejercicios que favorecen sus habilidades lingüísticas y comunicativas que pueden complementar con dibujos.

El programa DIA, está presente en los servicios de Educación Especial, particularmente en los Centros de Atención Múltiple, desde el ciclo escolar 2006-2007, momento en el que la Secretaría de Educación Pública lo impulsa como una estrategia de apoyo al currículo de la educación básica para que beneficie las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes.

En el ciclo escolar 2011-2012, la propia Dirección de Educación Especial, lo promueve a través de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, como una estrategia específica para apoyar el aprendizaje de alumnos y alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) o con Talentos Específicos (TE), para favorecer, particularmente, el desarrollo de habilidades lingüísticas del campo de formación de *Comunicación y Lenguaje*.

A mediados de ese ciclo escolar, se inicia la operación del programa en 25 escuelas primarias del DF, de las llamadas Escuelas Focalizadas por atender alumnos identificados con CAS. Durante su implementación, en donde principalmente se favoreció a los grados de 5° y 6°, se observaron excelentes resultados, tanto en estos alumnos y alumnas con CAS, como en el resto de los estudiantes de los grupos en donde se implementó, debido a que la propuesta didáctica impulsa ambientes inclusivos en donde todos aprenden de todos y en donde cada una de las aportaciones es tan importante como la otra. Además, propicia la participación democrática, el respeto, la igualdad de oportunidades y de participación frente a las experiencias de aprendizaje.

32. *Íbid.* p. 27.



Su impacto positivo también radica en que las cuatro áreas de habilidades que se trabajan en el programa, favorecen el desarrollo de las competencias para la vida y aproximan al alumnado a los rasgos del perfil de egreso del plan de estudios de la Educación Básica.

Estas habilidades se encuentran íntimamente relacionadas, se construyen gradualmente y trascienden en diversos aspectos de la vida cotidiana y académica.

En la medida en que los alumnos y alumnas, conocen y despliegan intencionalmente estas habilidades y las utilizan para pensar, comprender y construir conocimiento, tienen mayores posibilidades de responder tanto a sus necesidades personales, como a las del entorno social y natural.

En el siguiente recuadro se especifican las áreas de habilidad del programa DIA y las habilidades específicas que favorece.

Área de habilidad		Habilidades específicas
COGNITIVA	Conjunto de habilidades necesarias para percibir conocer, pensar, comprender, y darle significado a la información que se recibe.	Atención, ubicación espacial y temporal, observación, comparación, identificación, imaginación, pensamiento hipotético, memoria.
COMUNICATIVA	Conjunto de habilidades necesarias para conocer y expresar pensamientos, sentimientos y emociones, permite establecer vínculos afectivos e interpersonales.	Escucha, expresión estructurada, descripción, narración, uso adecuado de un vocabulario amplio.
APECTIVA	Habilidades que determinan el modo en el que nos relacionamos, permiten contactar con las emociones y sensaciones propias para manejarlas adecuadamente.	Valoración positiva de uno mismo, reconocimiento de sentimientos y necesidades propios.
SOCIAL	Habilidades necesarias para establecer relaciones armónicas con el entorno natural y social, esenciales para regular el comportamiento y fomentar conductas cívicas y éticas.	Valoración y seguimiento de reglas, autocontrol, respeto, compartir experiencias y conocimientos.



La propuesta pondera en cada una de las áreas de habilidades, *el lenguaje* como la facultad a partir de la cual se procede a conceptualizar y comunicar la realidad pues es a través de la palabra, que le otorgamos nombre y significado a las cosas, se construyen ideas, opiniones, historias que permiten la relación social, el entendimiento y la comprensión del mundo con diversas posibilidades de *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir*.

En este proceso, es el docente quien asume el rol de mediador; propicia el diálogo, guía la observación con relación al objeto de arte visual, que es el estímulo para el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, afectivas, sociales y comunicativas.

La clase DIA es un espacio pedagógico de diálogo en el que se promueve la construcción del pensamiento y de la persona, e invita a conocer y dar significado al mundo. Al detenerse a observar la obra de arte como elemento dialógico, se establece *contacto* con otras personas, lugares, épocas y es en esa unión -entre lo propio y lo diferente- que se descubre y aprecia lo que otros han visto, vivido, pensado y creado.

El encuentro con otros, abre la posibilidad de enriquecer el significado personal, del mundo y de los demás, conectar aquello que se descubre en el arte y en el diálogo con la experiencia personal y darle un valor y aplicación en la vida.

Durante la clase DIA, los alumnos ejercitan la capacidad para percibir con profundidad, reflexionar sobre lo que ocurre dentro y fuera de ellos, compartir sus ideas con seguridad, valorar lo que son y lo que pueden hacer, reconocer sus sentimientos y emociones, en ese sentido el Programa DIA contribuye también al desarrollo de la autoestima y la motivación.

Implementar una clase DIA requiere que el maestro conozca y se familiarice con los objetivos de la metodología didáctica y teórica del programa, que integre la clase DIA a sus actividades de manera periódica y consistente y finalmente requiere de una maestra o maestro motivado, capaz de fomentar en los educandos el gusto por saber, por descubrir, y por aprender. Esta metodología lo orienta para construir en el salón de clases un ambiente de libre expresión y de respeto, basado en la escucha atenta y sensible para responder cada vez con mayor intensidad a los procesos de transformación de los estudiantes y de él mismo.

Son cinco los principios pedagógicos que sustentan este programa: **Orientar, Generar, Rescatar, Motivar, Cerrar y Trascender** los cuales, son pautas de mediación que dan estructura, sentido y dirección a las acciones docentes para el logro del objetivo planteado: propiciar el desarrollo integral de todos los estudiantes.



Cada principio ayuda a comprender qué necesitan hacer en los diferentes momentos de la clase: al inicio, durante el desarrollo y en el cierre. Los cinco principios se articulan de forma dinámica, no va uno antes que otro sino que son flexibles y en ocasiones pueden emplearse casi simultáneamente y cada uno tiene sus propias *intenciones, acciones e interacciones y estrategias*.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	<i>Orientar</i>	Intenciones	Son los objetivos pedagógicos que persigue cada principio pedagógico en el proceso de desarrollo integral de los alumnos y las alumnas.
	<i>Generar</i> <i>Rescatar</i>	Acciones e interacciones	Son las tareas que realiza el maestro para llevar a cabo la clase y alcanzar sus objetivos y que no implican directamente al alumno o alumna.
	<i>Motivar</i> <i>Cerrar y Trascender</i>	Estrategias	Son los pasos sistemáticos y necesarios que va a seguir cada docente para realizar las acciones e interacciones.

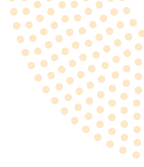
A continuación, se describirán detalladamente tanto las intenciones, como las acciones e interacciones y las estrategias que son necesarias para llevar a cabo cada principio pedagógico.

- **Principio Pedagógico Orientar**

El principio pedagógico *Orientar*, permite al docente determinar el o los objetivos de la *clase DIA* así como las actividades de inicio a través de las cuales puede centrar la atención de los estudiantes en el aquí y el ahora para dar sentido y dirección a las acciones e interacciones durante el proceso de la actividad. En este momento de trabajo prepara el ambiente y a los alumnos y las alumnas para aprovechar la sesión a partir de poner en juego las siguientes intenciones, acciones e interacciones y estrategias:

Principio Pedagógico ORIENTAR

INTENCIÓN	ACCIÓN E INTERACCIÓN	ESTRATEGIA
Planear el objetivo de la sesión.	Realizar el Plan de clase, empleando para ello los instrumentos específicos.	<ul style="list-style-type: none"> *Selección y exploración de la imagen. *Elección de las habilidades que se trabajarán como objetivo. *Describir los ejercicios de orientación. *Prever preguntas complementarias. *Diseñar la actividad de cierre.
Preparar el ambiente físico.	Preparar el salón de clase.	<ul style="list-style-type: none"> *Pedir a los alumnos que todos sus útiles y materiales sean guardados. *Disponer las sillas para facilitar el diálogo. *Colocar la lámina en lugar visible para todos.
Preparar la disposición mental del grupo.	Realizar ejercicios de orientación.	<ul style="list-style-type: none"> *Elegir el tipo de ejercicio por aplicar: (activación, relajación, atención). *Considerar ejercicios breves de 3 minutos aproximadamente.
Promover la Autorregulación de la conducta.	Fomentar la práctica de las reglas DIA (observar en silencio la imagen, levantar la mano para participar, hablar fuerte y claro, justificar las ideas, escuchar con atención, respetar las ideas de los demás).	<ul style="list-style-type: none"> *Acordar con el grupo las reglas de la clase y asegurar que las reglas DIA se encuentren a la vista. *Aplique las reglas con coherencia.



Actividades de preparación del ambiente y de los alumnos y alumnas para el inicio de la Clase DIA



Recomendaciones:

- Se sugiere planear previamente la clase DIA, ya que brinda el marco de organización básico para todos los participantes.
- Distribuir el mobiliario del salón de tal forma que la imagen pueda ser observada desde cualquier punto.
- Determinar el tipo de ejercicio inicial que se realizará a partir de los intereses del grupo.
- Presentar las reglas en un cartel o realizar dibujos que las representen y colocarlas en lugar visible.
- Darles reconocimiento a los alumnos y alumnas cuando cumplan las reglas.
- Aplicar las consecuencias de las reglas de manera que no se vulneren las condiciones personales y pedagógicas de los alumnos y alumnas, con la firmeza y congruencia necesaria.
- Llevar al grupo a reflexionar sobre la importancia y los beneficios que se obtienen al acatar las reglas.
- Identificar las reglas que requieren mayor énfasis.
- Invitar al grupo a observar la lámina con detenimiento, sugerir que observen todos los elementos de la imagen tales como: colores, formas, tamaños. Pedir a los estudiantes que tomen unos momentos para ordenar las ideas y dejar abierta la posibilidad de acercarse a la obra para observar los detalles.

Puesto que la planeación docente representa para el Programa DIA un punto de partida fundamental para guiar y orientar todas las acciones que se llevarán a cabo en cada lección, a continuación se muestra un ejemplo de planeación, en el que se contemplan los cinco principios pedagógicos (orientar, generar, rescatar, motivar, cerrar y trascender).

Ejemplo para el registro de la Planeación Didáctica para una clase del Programa DIA

Plan de clase		
Fecha:	Lección:	
Maestro DIA:	Imagen:	
Escuela:	Autor:	
Grado:	No. de alumnos:	
Objetivo: seleccione con una x la opción que corresponda según las necesidades del grupo.		
() Valoración y seguimiento de las reglas del juego		
() Exploración sistemática		
() Pensamiento Hipotético y búsqueda de evidencias lógicas		
() Expresión estructurada de ideas		
() Narración		
() Valoración positiva de uno mismo		
ORIENTAR: Describa los ejercicios que empleará en la clase de hoy		
Activación	Relajación	Atención
<ul style="list-style-type: none"> Explore la imagen y enliste los temas que puedan surgir en la clase. 		
RESCATAR: Describa el organizador visual que empleará en la clase.		

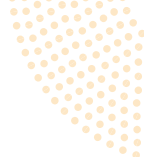
Es de suma importancia preparar el espacio físico para que todos participen adecuadamente en la clase. El mobiliario puede organizarse para formar un círculo o sentarse en herradura. Otra opción es que los niños y las niñas se sienten en el piso. De cualquier forma, lo importante es facilitar la participación de todos y todas ya que el resultado adecuado estará en función del diálogo y de la posibilidad de la reflexión a partir de la observación de la obra.

• **Principio pedagógico Generar**

El principio pedagógico *Generar*, permite utilizar las preguntas para activar la observación, la libre expresión de ideas y el pensamiento reflexivo, es por ello que el proceso para identificar las preguntas idóneas en cada circunstancia es crucial para que los niños y las niñas piensen y aprendan.

En este sentido, el principio de *Generar* enfatiza que la estructura y la pertinencia de las preguntas propicia la activación de procesos mentales. Su intención, acciones e interacciones y estrategias se detallan en la siguiente tabla:

Principio Pedagógico GENERAR		
INTENCIÓN	ACCIÓN E INTERACCIÓN	ESTRATEGIA
Promover la observación, la libre expresión de ideas y el pensamiento reflexivo.	Formular preguntas básicas para explorar sistemáticamente la imagen.	*Invitar a los alumnos a explorar detalladamente la imagen para enriquecer sus ideas. *Pedir que se describan las características de los elementos que la componen.
Promover el desarrollo del lenguaje, ampliar el repertorio de palabras y sus usos.	Formule preguntas complementarias para definir o aclarar palabras.	*Identificar palabras por su novedad, uso o importancia. *Explorar con los estudiantes el significado de las palabras encontradas.
Desarrollar habilidades de pensamiento y lenguaje.	Formular preguntas complementarias para construir narraciones.	*Escuchar con atención para hacer preguntas congruentes que den continuidad a las ideas. *Elaborar secuencias de preguntas para construir la narración.
Fomentar la reflexión para construir conocimientos.	Formular preguntas complementarias para construir conocimiento, experiencia, opiniones y para reflexionar en torno a un tema.	*Identificar ideas centrales de los comentarios. *Indagar de dónde surge la idea. *Valorar si es de interés del grupo profundizar un tema a fin de continuar con la reflexión. *Explorar el punto de vista del grupo.



Recomendaciones:

- En la exploración sistemática intente dividir imaginariamente la obra en cuadrantes, esto permitirá mayor riqueza en la observación detallada de cada sección. Guíe la observación con preguntas como: ¿Qué hay en ese lugar?, ¿cómo es el personaje?, ¿qué ves en la parte izquierda de la imagen?, ¿cómo son?, ¿de qué están hechos?
- Ofrezca o solicite referencias de ubicación espacial para que los participantes ubiquen el cuadrante de la obra que se esté describiendo (izquierda, derecha, arriba, abajo).
- Realice secuencias de preguntas que den pauta para la construcción de una narración ¿qué pasó antes?, ¿qué va a pasar después?, ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?
- Ponga en práctica los criterios para formular preguntas complementarias:
 - La *intención*, por la cual se busca tener claro lo que genera cada pregunta,
 - La *reciprocidad* por la cual se debe identificar si la respuesta que generan los estudiantes corresponde a la pregunta que se realizó,
 - La *pertinencia* que se refiere a identificar si las preguntas son adecuadas, en cuanto a la etapa de desarrollo de los estudiantes,
 - La *claridad*, que implica un análisis en torno a las características de las frases para determinar si se están usando palabras sencillas y si se utilizan buenas estructuras,
 - La *secuencia* entre preguntas, como condición que permitirá el desarrollo de procesos de pensamiento y finalmente,
 - El *grado de apertura* que cada pregunta ofrece, es decir, si permite que los alumnos y las alumnas den respuestas cerradas o abiertas. Determinar el grado de apertura de una pregunta, dependerá de la intención con que se formule cada una.
- Respete y haga respetar las reglas de la clase en todo momento.
- Recuerde que el libro DIA propone una serie de preguntas básicas y complementarias que se pueden usar con cada una de las láminas.

El eje principal del principio pedagógico de *Generar* es el uso de dos clases de preguntas que propician el diálogo constructivo: *preguntas básicas* y *preguntas complementarias*.

Las *preguntas básicas* sirven para abrir el diálogo, generan la expresión, provocan la reflexión y justificación de las ideas que guían la observación de las obras visuales de manera que una vez que los alumnos y las alumnas han observado la obra con detenimiento, el mediador (maestro DIA) plantea preguntas básicas como: ¿qué está pasando aquí?, ¿qué ven ahí?, ¿qué ves en la imagen?, ¿qué te hace decir que...?

Así, ante la obra de arte visual de Arturo González (1928) titulada “*Retrato de Jorge González Camarena a los 10 años de edad*”, las respuestas de los alumnos o alumnas ante las preguntas básicas pueden ser:



Ejemplo 1

Maestro: ¿Qué está pasando aquí?

Alumno: Es un niño que no puede salir de su casa porque tiene polio.

Maestro: ¿Qué ves en la imagen que te hace decir que tiene polio?

Ejemplo 2

Maestro: ¿Qué ven ahí?

Alumno: A un niño que lo castigaron.

Maestro: ¿Cómo sabes que el niño está castigado?

Las *preguntas complementarias* por su parte, se formulan con la intención de profundizar en la exploración de la imagen y en las ideas que se pueden desencadenar en el grupo, dando lugar a un proceso de diálogo y construcción de conocimiento y se dividen en cuatro categorías de acuerdo con su intención:

1. *Explorar sistemáticamente*, 2. *Definir o aclarar palabras*, 3. *Construir narraciones*, 4. *Indagar conocimientos, experiencias y opiniones*.

De esta manera, ante la obra *Oleo sobre tela “Tañedora de laúd”* de Orazio Gentileschi (Siglo XVIII), las posibles preguntas complementarias que el docente puede hacer son:



Ejemplo de preguntas complementarias

CATEGORÍA	PREGUNTAS
Explorar sistemáticamente	¿Qué tiene en las manos?
Construir narraciones	¿Qué estará haciendo? ¿Por qué?
Definir o aclarar palabras	¿Cómo podemos definir la tristeza? ¿Qué es una partitura?
Indagar conocimientos, experiencias y opiniones	¿Qué instrumentos musicales conoces? ¿Has ido a algún lugar donde toquen música en vivo? ¿Para qué servirá la música?

• Principio pedagógico Rescatar

En el principio pedagógico *Rescatar*, la atención se coloca en la habilidad del docente para identificar la información relevante que aportan los estudiantes y valorar la pertinencia de profundizar en ella. Este principio orienta al docente para que dinamice la participación de todos así como la construcción de saberes en la clase. Implica que aproveche la información que considera útil y relevante, la organice, la parafrasee, la resuma y la relacione para hacer una devolución al grupo que le permita continuar enriqueciendo la información a través del intercambio de saberes, experiencias y opiniones.

En la siguiente tabla se describen las intenciones, acciones e interacciones y estrategias que el docente define y realiza en este principio pedagógico:

Principio Pedagógico RESCATAR		
INTENCIÓN	ACCIONES E INTERACCIONES	ESTRATEGIA
Organizar la información para aprovechar el contenido de las participaciones.	Seleccionar y organizar las palabras e ideas clave en el pizarrón a través de cuadros, diagramas, mapas mentales, etc.	*Contar con un organizador visual. *Utilizar categorías para el registro de la información.
	Resumir para organizar, agrupar, diferenciar, o contrastar las ideas a fin de darle continuidad al diálogo.	*Identificar las ideas centrales para contar con un panorama general. *Presentarlas de manera organizada o agrupadas por aspecto o tema.
Promover el desarrollo del lenguaje.	Seleccionar palabras para que los alumnos exploren, definan y/o aclaren.	*Identificar las palabras relevantes en el proceso del grupo. *Promover la construcción de significados.
	Apoyar la estructuración de frases claras. (fortaleciendo procesos de comprensión y sintaxis).	*Promover que los alumnos reconstruyan las frases confusas, incompletas o vagas.
	Relacionar las participaciones para construir narraciones que contengan planteamiento, nudo y desenlace.	*Identificar las diferentes situaciones relevantes que se han compartido. *Seleccionar alguna de ellas enlazando comentarios para generar y construir ideas más complejas. *Estructurar con el grupo una historia coherente.

Principio Pedagógico RESCATAR

INTENCIÓN	ACCIONES E INTERACCIONES	ESTRATEGIA
Aprovechar los saberes de los estudiantes, para reconstruir conocimiento.	Identificar los conocimientos y experiencias de los alumnos y alumnas para indagar, profundizar, aclarar, relacionar.	*Preguntar el origen o causa de la información que comparten. *Valorar la información, organizar, jerarquizar. *Resaltar las ideas principales.
	Guiar un diálogo grupal en torno a un tema de interés común.	*Analizar las ideas de los alumnos y alumnas. *Elegir una de ellas. *Guiar el diálogo grupal, promoviendo la reflexión.

En el siguiente ejemplo, se muestra cómo cada docente organiza las participaciones de los estudiantes que fueron vertidas en una *clase DIA*, a partir del análisis de la obra *Óleo sobre tela “Las mañanitas”* de Jesús Helguera (1971). Las organiza, relaciona y resume para iniciar una historia que devuelve al grupo, y posteriormente plantea una pregunta complementaria para que den continuidad a esa secuencia temporal.

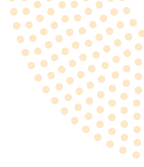


El o la docente rescata:

...Muy bien, hasta el momento han compartido varias ideas, voy a tratar de armar el inicio de una pequeña historia y después entre todos la continuamos:
 “Se trata de una pareja de novios: ella se llama Celia y él, Augusto, ese día es cumpleaños de ella, y Augusto decide llevarle serenata e invita a sus mejores amigos, entonces ellos tocan los instrumentos y Augusto canta una romántica canción. Celia desde la ventana la escucha con atención.
 Todos se ven muy contentos pues saben que Augusto pedirá la mano de Celia”.
 ¿Qué creen que va a pasar después?

Recomendaciones:

- Anticipar un organizador visual empleando diferentes categorías: personaje, lugar, acciones, sentimientos, entre otros.
- Usar en el organizador visual palabras clave o frases cortas, colores, símbolos.
- Escuchar con atención para rescatar el contenido central de las ideas.
- Al retomar las ideas centrales, evitar la repetición literal de lo mencionado.



- Emplear el cuaderno DIA, asignando una sección para armar un glosario con las palabras desconocidas que fueron aclaradas en cada clase.
- Considerar que este principio permite recuperar tanto los conocimientos particulares como los grupales.
- Apoyarse de las ideas recuperadas en el organizador visual para encontrar los temas de interés: sentimientos, necesidades, preocupaciones, entre otros.
- Tener claro que no se trata de llegar a conclusiones o cierres definitivos, sino de invitar e impulsar la reflexión personal y grupal.
- En este principio pedagógico, es conveniente nombrar a un alumno o alumna que tome el rol de relator o secretario, su función será recuperar (con ayuda del o la docente) las ideas centrales y escribirlas.

• **Principio Pedagógico Motivar**

Motivar, es un principio pedagógico que se emplea en todo momento durante el desarrollo de las *clases DIA*, genera la energía que hace posible el desarrollo de las actividades al despertar el interés de los alumnos y las alumnas para hacer algo y para provocar y fomentar la participación, lo que permite que se expresen de forma natural y espontánea. El interés por compartir sus ideas genera asimismo seguridad y autoestima. Es fundamental que se propicie en el aula un clima en el cual los estudiantes se sientan escuchados, respetados y tomados en cuenta por lo que es necesario cultivar permanentemente actitudes positivas que faciliten una comunicación efectiva, en un ambiente de confianza y de seguridad.

Las intenciones, acciones e interacciones y estrategias que los docentes ponen en práctica en el marco del principio pedagógico *Motivar*, son:

Principio Pedagógico MOTIVAR		
INTENCIÓN	ACCIONES E INTERACCIONES	ESTRATEGIA
Establecer la interacción.	Escuchar con atención.	*Mirar directamente a los interlocutores. *Concentrarse en los contenidos de los mensajes. *Invitar al grupo a reflexionar sobre las ideas de los demás y a respetarlas.
Fortalecer la autoestima y la seguridad.	Formular frases de aliento.	*Escuchar con atención todas las aportaciones. *Reconocer verbalmente la participación de cada alumno. *Buscar la congruencia entre lo que se dice y lo que se expresa con el lenguaje corporal.

Principio Pedagógico MOTIVAR

INTENCIÓN	ACCIONES E INTERACCIONES	ESTRATEGIA
Propiciar un ambiente de confianza y actitud proactiva.	Expresar una actitud positiva a través del lenguaje corporal y verbal.	<ul style="list-style-type: none"> *Expresar actitudes positivas a través del lenguaje corporal y verbal orientándose hacia el grupo, dirigiendo las peticiones y consignas hacia los estudiantes. *Mantener movimiento dentro del salón de clase de acuerdo al énfasis de las ideas centrales. *Utilizar conscientemente el volumen, tono y velocidad de la voz.
Mantener el interés del grupo y propiciar la participación.	Agilizar las participaciones.	<ul style="list-style-type: none"> *Invitar a la participación de todo el grupo. *Utilizar preguntas complementarias. *Rescatar ideas para dar continuidad al proceso de comunicación. *Hacer un cierre cuando la participación disminuye en función de las ideas ya expresadas.
Recuperar genuinamente los comentarios.	Parafrasear los comentarios de los alumnos y las alumnas.	<ul style="list-style-type: none"> *Escuchar con atención y empatía. *Encontrar las palabras clave y sintetizar las aportaciones. *Parafrasear y verificar con los alumnos y alumnas los resultados.
Establecer claridad de las ideas centrales.	Resumir las ideas centrales para dar ritmo a la clase.	<ul style="list-style-type: none"> *Encontrar las semejanzas y diferencias entre las ideas centrales. *Agrupar ideas similares, resumir y cerrar con las ideas relevantes a las menos relevantes.

En el siguiente ejemplo se muestra cómo el docente recupera genuinamente los comentarios de un estudiante ante el análisis que realiza de la *Fotografía blanco y negro “Sin título”* de Garry Winogrand (1980).



El alumno o la alumna describe: “La niña, el papá, el hermano y la mamá están nerviosos porque nunca han viajado en avión, están inseguros, no saben qué va a pasar, entonces están pensando si irse o no y están viendo el avión para ver si se van de viaje”.

El docente responde: ¡que bien! Lo que tú observas es que ¿la familia no está segura de viajar en avión, por eso están nerviosos? ¿Fue esto lo que quisiste decir?

Alumno o alumna responde :
Sí eso.

El docente pregunta :
¿Alguien piensa algo distinto?

Recomendaciones:

- Dirigir la atención al alumno con auténtica aceptación y calidez.
 - Reconocer verbalmente la participación de cada alumno y alumna.
 - Encontrar formas de comunicación genuina.
 - Evitar interrupciones a los alumnos o alumnas.
 - Revisar constantemente la postura, el lenguaje corporal y el lenguaje verbal.
 - Volver a centrar la atención en la imagen y/o retomar alguna idea anterior para dar paso a otras, cuando la dinámica se dificulte o pierda el ritmo.
 - Utilizar el parafraseo únicamente cuando sea necesario pues su uso excesivo puede afectar el interés de los alumnos y alumnas y el ritmo de la clase.
 - Preguntar antes de cerrar el tema: “¿Alguien tiene algo más que decir?”.
- **Principio Pedagógico Cerrar y Trascender**

Finalmente, el principio pedagógico *Cerrar y Trascender*, orienta al docente para realizar el cierre de la clase. Este principio permite realizar las conclusiones a partir de la reflexión y evaluación de los resultados del proceso de aprendizaje, lo que representa al mismo tiempo el inicio para establecer nuevas metas.

A través de este principio, se puede transitar hacia otras áreas y acciones o reconocer los cambios en cada alumno y alumna, así como en el grupo en general e incluso, los cambios en el o la docente. Las intenciones, acciones e interacciones y estrategias que se despliegan con este principio son:

Principio Pedagógico CERRAR Y TRASCENDER

INTENCIÓN	ACCIONES E INTERACCIONES	ESTRATEGIA
Concluir la discusión grupal.	Resumir las ideas principales, que den una visión general de la clase.	<ul style="list-style-type: none"> *Consultar el organizador visual. *Rescatar las ideas principales que permitan a los estudiantes dar sentido a su aprendizaje.
Promover el aprendizaje significativo.	Realice una actividad de cierre, que ayude a consolidar lo aprendido.	<ul style="list-style-type: none"> *Planear la actividad de cierre en función del objetivo. *Explicar con claridad las instrucciones de la actividad.
Valorar y aprender de la experiencia.	Realizar una reflexión final en el Plan de Clase.	*Registrar las observaciones en la parte final del Plan de Clase.
	Revisar los cuadernos DIA.	*Retroalimentar a los alumnos y alumnas cada vez que trabajen con el cuaderno DIA, escribir frases con énfasis en los logros obtenidos.

Actividades de cierre realizadas con alumnos de 5° y 6° grado de primaria.





Recomendaciones:

- Diversificar las actividades de cierre, a través de la expresión corporal, oral, dibujos, o composiciones escritas.
- Utilizar el cuaderno DIA como herramienta para promover la trascendencia del aprendizaje.
- Reconocer en el cuaderno DIA los esfuerzos realizados, sin centrarse en aquellos elementos como los errores ortográficos, aunque éstos pueden retroalimentarse de manera positiva a través de otra estrategia.
- Ocupar los últimos minutos (5 a 10), para la actividad de cierre y puesta en común al grupo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, Mel. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Alhberg, Janet y **Alhberg**, Allan. (1994). *El cartero simpático*. Barcelona: Destino.

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.

Echeverría, Eugenio. (2006). *Filosofía para Niños*. México: Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, A.C. (CELAFIN).

Gutiérrez, Miriam y **Bori**, Antonino. Compiladores. (2006). *Habitar el Discurso. El tratamiento en instituciones de los graves trastornos psíquicos*. México: Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana. APOL.

Havlik, J.M. (2000). *La Computadora en la Discapacidad Intelectual*. En: *Informática y discapacidad*. México: Novedades Educativas.

Lipman, Matthew. (2010). *Kio y Gus*. Traducción y Adaptación: Echeverría, Eugenio y Hernández de Ponce de León, Claudia. 3ª. Reimpresión. México: Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, A.C. (CELAFIN).

_____ (1988). *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (1988). *Lisa*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (1989). *Pixie*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (1989). *Mark*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (1992). *Kio y Guss*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (1992). *Félix y Sofía*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (2000). *Suki*. Buenos Aires: Manantial.

_____ (2000). *Elfie*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky: una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2004). *Nous*. Madrid: Ediciones De la Torre.

Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret y Oscanyan, Frederick S. (1988). *Investigación Filosófica*. Madrid: Ediciones De la Torre.

Lipman, Matthew y Sharp, Ann Margaret. (1989). *En busca del sentido*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (1988). *Investigación Ética*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (1990). *Investigación Social*. Madrid: Ediciones De La Torre.

_____ (1993). *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (2000). *Poner nuestros pensamientos en orden*. Madrid: Ediciones De la Torre.

_____ (2000). *Escribir, cómo y por qué*. Buenos Aires: Manantial.

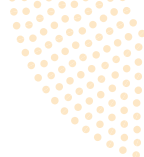
La Vaca Independiente. (2003). *Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, (DIA)*. México: La Vaca Independiente.

Madrazo, Claudia, et al.(2007). *Desarrollo de Inteligencia a través del Arte. Libro I. Nivel Sensibilización y Etapa: Lenguaje para conocer*. México: La Vaca Independiente.

Macchi, Marissa y Veinberg, Silvana. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Argentina: Novedades Educativas.

Miranda de Larra, Rocío. (2007). *Discapacidad y Accesibilidad. Fundación Orange*. Madrid: Omán Impresores.

OEA-CIDI-SEP-DEE. (2009). *Desarrollo de Competencias Docentes. Proyecto: Fortalecimiento de los Procesos de Enseñanza en la Formación y Capacitación para la Vida y el Trabajo de Jóvenes con Discapacidad*. México: OEA-CIDI-SEP.



SEP (2011). *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.

SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP-SEB-DGDC.

SEP (2010). *Estándares TIC para la Educación Básica en el Distrito Federal. Proyecto Aprender a Aprender con TIC*. México: SEP-AFSEDF.

SEP (2009). *Tecnologías de la Información y la Comunicación. Orientaciones para fortalecer la práctica docente del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el DF*. México: SEP-AFSEDF.

SEP-DEE (S/F). *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME). Estudio introductorio al léxico de la LSM*. México: SEP-DEE.

_____ (2009). *DIELSEME 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos*. México: SEP-DEE.

_____ (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER*. México: SEP-DEE.

_____ (2011). *Revisión, Adecuación y Actualización 2011: Programa General de Trabajo 2008-2012 de la Dirección de Educación Especial*. México: SEP-DEE.

_____ (2011). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica*. México: SEP-DEE.

_____ (2011). *Estrategias de Intervención para la Atención a la Diversidad en el Marco para la Convivencia Escolar. Intervención en casos de acoso escolar (bullying). Práctica entre Varios*. México: SEP-DEE.

_____ (2011). *Estrategia de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica del D.F*. México: SEP-DEE.

_____ (2011). *Tecnología de bajo costo. Una alternativa para el desarrollo de estrategias diversificadas de atención para alumnos que presentan discapacidad, múltiple discapacidad y/o discapacidad severa*. México: SEP-DEE.

_____ (2011). *Actualización 2011: Centro de Atención Múltiple Laboral. Atención Educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad*. México: SEP-DEE.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Ley de Educación del Distrito Federal. (2000). Publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 8 de junio de 2000. Texto vigente. Obtenida el 17 de septiembre de 2012, de: http://www.sma.df.gob.mx/sma/links/download/biblioteca/leyes_equidad/local/15_ley_educacion.pdf

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. Obtenida el 14 de noviembre de 2011, de: http://www.diputados.gob.mx/Leyes_Biblio/pdf/137.pdf

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011). Publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 30 de mayo de 2011. Texto vigente DOF 28-01-2011. Obtenida el 17 de septiembre de 2012, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011.

Macchi, Marissa y Veinberg, Silvana. (s/f) *Perspectiva Socioantropológica de la Sordera*. Obtenido el 11 de septiembre de 2012, de: <http://www.cultura-sorda.eu>

ONCE (s/f). *Discapacidad visual*. Obtenido el 19 de junio de 2012, de: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Obtenida el 30 de agosto de 2012, de: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf

Secretaría de Gobernación. (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación. (19 de agosto de 2011). Obtenido el 22 de agosto de 2011, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

Secretaría de Gobernación. (2012). *Acuerdo Número 648 por el que se establecen Normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. Diario Oficial de la Federación. (17 de agosto de 2012). Obtenido el 17 de septiembre de 2012, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264634&fecha=17/08/2012

UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en TICs para docentes*. ONU-UNESCO. Obtenido de: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>



Educar con equidad