



Gobierno del Estado de Morelos
Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos
Dirección de Educación Elemental
Departamento de Educación Especial



**MODELO DE ATENCIÓN PARA LOS
SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
EN EL ESTADO DE MORELOS**

2018



Directorio del Gobierno del Estado de Morelos

Lic. Graco Luis Ramírez Garrido Abreu
Gobernador Constitucional del Estado de Morelos

Psic. Beatriz Ramírez Velázquez
Secretaria de Educación en el Estado de Morelos

Lic. Yanelly Fontes Pérez
Directora General del IEBEM

Prof. Juan José Figueroa Ruíz
Encargado de Despacho de la Dirección de Educación Elemental

Mtra. Ermila Luna Vara
Jefa del Departamento de Educación Especial

**Comisión para la elaboración del Modelo de Atención
de los Servicios de Educación Especial en Morelos**

Dra. Marisol Arroyo Cruz
Psicóloga de la USAER 7

Lic. Beatriz del Carmen Pérez Salgado
Asesora Técnico Pedagógica del Departamento de Educación Especial

Lic. Mireya Alejandra Sánchez Morales
Coordinadora de programas y proyectos del Departamento de Educación Especial.

Dra. Mayra Santoveña Arredondo
Maestra Especialista del Área de Comunicación de la USAER 47

Colaboración

Ing. Carlos Rafael Angón Urquiza
Instructor de Taller del CAM 19

Mtro. Amador Ocampo Flores
Asesor Técnico Pedagógico del Departamento de Educación Especial

Dra. Isabel Gómez Morales
Coordinadora del proyecto y equipo de trabajo

Agradecimientos

Agradecemos al equipo de supervisores: Psic. María Nohemí Medellín Cabrera, Psic. Jorge García Jurado, Psic. Rosa Macrina Enríquez Hermida, Lic. Bertha Hernández Quintana, Lic. Guadalupe Trujillo Eslava, Mtro. Fermín Valle García, Dra. Leonor Segura Malpica, Profra. Ma. Antonia Radilla López, a los directores y equipo multidisciplinario de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Morelos; por su apoyo, generosidad y confianza mediante la aportación de información y experiencias que han construido la historia de la Educación Especial.

De igual manera agradecemos al equipo de apoyo y administrativo quienes amablemente compartieron información valiosa que da cuenta de los esfuerzos institucionales para que la Educación Especial en Morelos continúe su camino.

Así mismo agradecemos a las directoras: Mtra. María del Rosario Castro Valdovinos (CAML 14), Mtra. Alicia García Portillo (CAM 2), Mtra. Silvia Laura de los Ángeles Vargas López (CAM 13), por el apoyo brindado para la descripción del desarrollo de las actividades de los Centros de Atención Múltiple.

Contenido

	Pág.	
1	Presentación	7
2	Antecedentes históricos de la educación especial en México y Morelos	9
	2.1. Inicios de la educación especial (siglo XVIII y XIX)	9
	2.2. Avances en la educación especial en el siglo XX	11
	2.3. Los servicios de educación especial en las dos primeras décadas del siglo XXI	21
	2.4. Algunos pasajes de la educación especial en el Estado de Morelos	24
3	Políticas educativas para la educación especial	35
4	Situación actual de los servicios de educación especial en Morelos	41
	4.1. Población atendida en educación especial	41
	4.2. Tipos de servicio	41
	4.2.1. Servicios escolarizados: Centro de Atención Múltiple (CAM)	41
	4.2.2. Servicios de apoyo: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	42
	4.2.3. Servicios de orientación: Unidad de Orientación al Público (UOP) y Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE)	42
	4.3. Cobertura de atención	43
	4.4. Población atendida	43
	4.4.1. Población atendida por servicio y discapacidad	45
	4.4.1.1. Estudiantes atendidos en los Centros de Atención Múltiple (CAM)	46
	4.4.1.2. Estudiantes atendidos a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	46
	4.5. Organización de los servicios	47
	4.5.1. Organización de los servicios por zona de supervisión	48
	4.5.2. Escuelas atendidas por nivel educativo	49
	4.5.3. Servicios escolarizados por municipio	50
	4.5.4. Escuelas atendidas por las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	51

	4.6. Personal que labora en el departamento de educación especial	52
	4.6.1. Distribución del personal por género	53
	4.6.2. Distribución del personal por nivel de estudios	54
	4.6.3. Distribución del personal por antigüedad	55
	4.6.4. Distribución del personal por funciones	56
	4.7. Operatividad de los servicios	58
	4.7.1. Inmuebles en los que funcionan los servicios de educación especial	60
5	Aspectos teóricos de la educación especial	62
	5.1. Teorías psicológicas del desarrollo del sujeto de la educación	63
	5.1.1. Teoría cognoscitiva o cognitiva	64
	5.1.2. Teoría sociocultural	68
	5.1.3. Teoría bio-ecológica	72
	5.2. Teorías pedagógicas del desarrollo cognitivo del sujeto de la educación	75
	5.2.1. Paradigma psicogenético en la educación	75
	5.2.1.1. Teoría de los estadios	77
	5.2.2. El aprendizaje significativo de Ausubel	82
	5.2.3. Paradigma socio-cultural en la educación	88
	5.2.4. Enfoque de competencias en la educación	94
6	Principios para la transición: de la integración a la inclusión educativa.	100
7	Modelo de atención para los servicios de educación especial en Morelos	102
	7.1 Sistemas de interacción	103
	7.2 Modalidades de intervención	107
	7.2.1. Modalidad de intervención: asistencial	108
	7.2.2. Modalidad de intervención: integración educativa	108
	7.2.3. Modalidad de intervención: integración laboral	109
	7.2.4. Modalidad. de intervención: habilitación social	111
	7.2.5. Modalidad de intervención: inclusión educativa	111
	7.3 Proceso de atención interdisciplinar	112
	7.3.1. La atención interdisciplinar en los Centros de Atención Múltiple (CAM)	113
	7.3.2. La atención interdisciplinar en las Unidades de los Servicios de Atención para la educación Regular (USAER)	120
	7.3.3. Servicios de Orientación (CRIE/UOP)	127

	7.4. Seguimiento y evaluación en el proceso de atención interdisciplinar	134
8	Sistema de seguimiento y evaluación	137
	8.1. Seguimiento y evaluación del modelo de atención	137
	8.2. Seguimiento y evaluación de los de los servicios	138
	Referencias bibliográficas	153
	Anexos	165

1. Presentación

Los cambios vertiginosos que vivimos como sociedad nos hace partícipes de una vorágine de información en todos los ámbitos y la educación no está exenta de esto. Los procesos de globalización y su instrumento principal que es la tecnología informática nos acercan a la sociedad de la información y el conocimiento, desde diversos campos y disciplinas.

La gran producción científica que surge día a día nos lleva en muchas de las ocasiones a acumular gran cantidad de información, situación que no garantiza poseer conocimientos pertinentes sobre un tema y mucho menos en lograr que ésta información traducida en conocimiento sea aplicada a la práctica profesional.

En el campo de la educación y en específico en la Educación Especial, se cuenta con poco tiempo para dedicarse a la reflexión y al análisis de la practica educativa, el *“tiempo”* se convierte en un mito, es el centro de todo, se carece de él y siempre hace falta; por este motivo las prácticas se repiten una a una, cada día, haciendo complicada toda transformación en este sistema.

Ante este escenario, debemos *“buscar tiempo en el tiempo”* y establecer estrategias que nos permitan la mejora continua, a partir de los esfuerzos personales e institucionales para ofrecer servicios de calidad y cercanos a una comunidad educativa que requiere de nuestro conocimiento; de compartir entre nuestros pares experiencias exitosas; y, generar los espacios de reflexión que permitan sistematizar estas experiencias a los casi 39 años de existencia de la Educación Especial como servicio institucionalizado en la entidad.

Este documento es prueba de ello, del esfuerzo de un equipo de trabajo que forma parte del personal del departamento de Educación Especial, organizado con la finalidad de elaborar un documento que permita dar sentido a nuestro quehacer laboral e identidad a la tarea que fundamenta la misión institucional con una visión integral de las tareas académica y administrativa.

Se trata del **Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial en Morelos**, elaborado para ti, que trabajas en esta noble labor. Si eres un docente o técnico docente que recién has ingresado, te invito a leer este documento pues te guiará en tu actividad diaria disminuyendo un poco la incertidumbre que vives en este momento. Para ti, que día a día trabajas con estudiantes en condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes, problemas severos de conducta, trastornos del espectro autista, aprendizaje y lenguaje; y, que vives junto a ellos la exclusión, pero también sabes de sus esfuerzos por formar parte de aquello a lo que tienen derecho: la educación.

Es un documento ágil, sencillo y que logra rescatar ciertos pasajes de la historia de educación especial en México y Morelos; ofrece también, un recorrido por algunas de las principales políticas educativas internacionales y nacionales que para la Educación Especial se han desarrollado así como los principios que fundamentan la transición de la Integración a la Inclusión Educativa. Incluye también un análisis de la situación actual de los servicios que se ofrecen a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM), de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Servicios de orientación: Unidad de Orientación al Público (UOP) y Centro de Recursos para la Integración Educativa (CRIE) así como del personal que laboramos en ellos. Solo reconociéndonos en nuestras fortalezas y áreas de oportunidad podremos avanzar.

Los aspectos teóricos y metodológicos cuentan con un apartado especial que permite su consulta directa y de fácil manejo, para que se conviertan en guías en tu quehacer profesional. Otro de los contenidos relevantes es el Modelo de Atención, que da cuenta de los sistemas de interacción y modalidades de intervención mediante los cuales se lleva a cabo el trabajo de educación especial; el proceso de atención interdisciplinar con sus variantes entre los diferentes servicios así como los procesos de seguimiento y evaluación del modelo y de los servicios en su conjunto.

Agradezco a Marisol Arroyo Cruz, Beatriz del Carmen Pérez Salgado, Mireya Alejandra Sánchez Morales y Mayra Santoveña Arredondo, acompañadas y guiadas por la Dra. Isabel Gómez Morales, asesora externa, por el tiempo dedicado a la construcción de este documento, el cual pretendía ser concluido a mediados del ciclo escolar 2017-2018 sin embargo el sismo del 19 de septiembre de 2017, causó graves estragos en el estado, lo que propició que las actividades para su elaboración se postergaran para otorgar prioridad a la emergencia estatal que todos vivimos. Agradezco también el apoyo brindado por parte de supervisores, directores y algunos docentes de los diferentes servicios de Educación Especial por su colaboración.

Compañero de Educación Especial, aspiró a que te apropiés de este documento y del Modelo de Atención, que lo vivas día a día y no dejes de seguir avanzando porque es imperativo lograr que en **todos** los centros educativos se encuentren **todos** los estudiantes.

Mtra. Ermila Luna Vara
Jefa del Departamento de Educación Especial

2. Antecedentes históricos de la educación especial en México y Morelos.

El tener referentes de un campo de estudio como lo es, actualmente, la modalidad de educación especial implica ubicar y reconocer que han sido varias y diversas situaciones históricas y políticas las que entretejen su sentido y quehacer. El dar cuenta de los momentos e iniciativas que se conjugaron en la incursión de un ámbito de acción naciente, como lo fue *el estudio de la infancia*,¹ a partir del encuentro entre los campos disciplinares de la medicina, la psiquiatría, la psicología y la pedagogía, son circunstancias que no podemos obviar como soporte de la educación especial.

Por ello, reconocer algunos eventos que marcaron aspectos significativos de cambio y progresión, desde los distintos modelos de atención que han perfilado a la educación especial, han plasmado las huellas del devenir histórico que conlleva al punto de llegada de las actuales prácticas educativas en torno a un marco de derechos humanos.

Por consiguiente se delinea un amplio periodo, que va de finales del siglo XVIII a las dos primeras décadas del presente siglo. Se recuperan algunos hechos históricos y políticos internacionales, nacionales y estatales, con repercusión en el quehacer institucional y la práctica educativa. A partir de ello, se pueden identificar los avances en la conformación de políticas de gobierno y educativas, avances conceptuales y prácticas en el sector educativo, tendientes a visibilizar la exclusión/inclusión de quienes presentan necesidades educativas especiales, enmarcando los logros y áreas de oportunidad producto de la última década del siglo pasado y de las dos primeras décadas del presente siglo, siendo un periodo que rescata el esfuerzo de todos los que formamos parte de los servicios de educación especial.

2.1. Inicios de la educación especial (siglos XVIII y XIX)

Las leyes suelen ser el primer documento al que prestamos atención al tratar de reconstruir el pasado educativo, no obstante, es posible documentar cambios importantes que no contaron con un respaldo legal, así como identificar artículos reglamentarios que tuvieron poca incidencia real, por ello las directrices de lo legal inciden en las escuelas sólo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos y/o imponiendo sus prerrogativas, como lo demuestra *la cultura escolar*, así lo ha señalado Elsie Rockwell (2002), en el largo camino de la construcción de las escuelas, algunas normas quedan abandonadas, otras (estando o no vigentes) son interpretadas según las circunstancias.

¹ Considerando que la infancia y la adolescencia conforman períodos de vida cuya definición es resultado de un proceso de construcción social, a partir de los significados que se les asignen en cada cultura, en cada contexto sociocultural y en cada época histórica.

En el pasado, las huellas que abonaron para conformar un campo naciente como el de la educación especial en México, nos lleva a ubicar la instauración de las primeras instituciones educativas propias del siglo XVIII como instancias congregadas principalmente por jesuitas, quienes tenían colegios en 21 ciudades y villas del virreinato en 1773; en ese tiempo el Ayuntamiento de México ordenó que en todos los conventos de frailes y las parroquias de la capital “se enseñara gratuitamente a los niños”, para evitar que vagaran en las calles; debido a la peste y hambre que azotaba en el virreinato, al transcurrir de los años la estructura educativa de la nueva España se resquebrajó y supuso la expulsión de jesuitas, la mayoría de ellos criollos quienes laboraban en misiones y daban impulso a las obras de caridad (Vázquez: 2004).

A finales del siglo XVIII se crea el Hospicio de Pobres, mismo que se encargaba de lo que poco después se denominó *infancia anormal*, esta instancia era auspiciado principalmente por obras de caridad, vertida en donativos de la beneficencia y los ayuntamientos; en los comienzos de su funcionamiento atendían a diferentes grupos sociales, incluidos los *anormales* que requerían de un cuidado especial por el riesgo que presentaban contra el orden social (Arroyo: 1998).

En esa misma tendencia, en el año 1841, destacados filántropos,² apoyaban escuelas y sociedades de beneficencia, cuyo fin era *amparar a la niñez desprotegida*. Poco a poco, el carácter altruista de la época se transformó en institucional, durante el pasaje hacia las Leyes de Reforma,³ que requería de modificar las funciones de las instituciones religiosas en civiles y laicas (Sánchez: 2003). El altruismo, la caridad y la filantropía fueron rasgos de la política de atención social a lo largo del siglo XIX, con estas características en los distintos establecimientos que se crearían desde la beneficencia, se albergó un *catálogo de anormalidades* que consecutivamente se fueron descubriendo o inventando.

Ejemplo notable de altruismo en esa época fue la obra de Vidal Alcocer quien funda en 1846 la Sociedad de Beneficencia para la Educación y el Amparo de la Niñez Desvalida, su labor consistía en recoger a niños menesterosos para sostenerlos, darles casa e instrucción, como él lo decía: “*ya que la instrucción pública es tan elemental como el pan, ya que el hombre sin educación es masa informe: así es que el profesor es respecto al hombre lo que el escultor respecto del madero o mármol*” (Meneses: 1986).

De igual manera, otro momento interesante, que comparte Sánchez (2003), sucede en 1850 al “inaugurarse” la Escuela Nacional para Ciegos con un solo niño; evidentemente, “no podía ser una Escuela Nacional con un único alumno”, lo interesante del pasaje es que implicó el tránsito entre una institución de beneficencia a una institución pública, próxima

² Manuel Gorostiza, Vidal Alcocer, Ignacio Trigueros y José Espino Fonseca.

³ Conjunto de leyes expedidas entre 1855 y 1861, por el presidente de Benito Juárez; el objetivo de estas leyes era separar a la iglesia del gobierno o estado. Una de esas leyes denominada la Ley Juárez (1855), suprimía los fueros del clero y del ejército y declaraba a todos los ciudadanos son iguales ante la ley.

a la impulsada por Benito Juárez. En 1861, se decreta el laicismo de los establecimientos de beneficencia y caridad que dirigía el clero y se establece la Escuela Nacional de Sordomudos, con seis niños y seis niñas, quienes compartían espacios con los ciegos; este establecimiento se nacionaliza el 28 de noviembre de 1867 y tres años después el 24 de marzo de 1870 se funda la Escuela Nacional de Ciegos.⁴

Como lo refiere Antonio Barbosa (1985) una serie de congresos en occidente tuvieron impacto en el país, así se efectuó el *Primer Congreso de Instrucción Pública* denominado *Congreso Constituyente de la Enseñanza*, llevado a cabo en el periodo de 1889 a 1890; derivado del mismo se puso en marcha la *Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria* que estableció la educación primaria sería gratuita y atendida por laicos en 1892.

Más adelante, se efectuó el *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, realizado durante el periodo de 1890 a 1891, lo destacable, como menciona Moreno (2004), fue el énfasis en la *educación laica, gratuita y obligatoria* en todo el país; por primera vez, dentro de un congreso mexicano se habló de *las escuelas de educación especial*, no con esta denominación evidentemente. De esta manera se veía la conveniencia de conservar y aumentar el número de escuelas especiales, tanto las que se dedican a la enseñanza de algún oficio, como las que tienen por objeto la educación de los ciegos, sordomudos y delincuentes juveniles.

2.2. Avances en la educación especial en el siglo XX

La noción de progreso fue una idea central moderna a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en relación a las ideas positivistas, que como dice Solana (2001), eran representaciones de orden, libertad y progreso que flotaban en el ambiente y siendo la base de las transformaciones revolucionarias y sociales de su tiempo que se relacionaba con las conquistas de la civilización en vías de un saber, que tenía como centro de su interés el estudio de *la infancia* en México, el cual, involucró a diversas disciplinas escolares y científicas. En dicho saber se reveló la preocupación de los primeros cuadros de especialistas, reformadores y autoridades políticas por la *infancia anormal y peligrosa* que se hallaba en una situación social, educativa, económica y cultural precaria, es decir, entre la orfandad y la incapacidad para garantizarle la protección familiar y social necesaria; entre ambas condiciones se situaron las instituciones que se ocuparían de brindar atención y la salvaguarda de ese sector de la infancia (Padilla: 2008).

Así se incorporaban una serie de saberes científicos válidos, y otras corrientes de pensamiento como la eugenésica, preocupados por el desarrollo físico, mental, moral y ético del niño, perfilando a inicios del siglo XX las concepciones de la *higiene mental* y la

⁴ Ambas escuelas se crean bajo en el marco de la Constitución de 1857, en el Artículo 3° se mencionaba un concepto de enseñanza congruente con el triunfo liberal: como libre era el pensar, publicar, e instruir a partir de la *Ley de Instrucción Pública* de ese entonces.

psicotecnia, con ellas se demostró que existía una heterogeneidad en los grupos que recibían instrucción pública, lo que dificultaba la tarea en la labor de los maestros. Se hizo relevante separar en el interior de los establecimientos penales a los inapropiados, entre quienes se encontraban los anormales, niños, vagos, delincuentes ocasionales o “poco temibles” con el objeto de hacer eficiente el tratamiento de higiene mental; se sugería profundizar en la observación médica-pedagógica y las clases de instituciones educativas para los niños que “caen en poder de la justicia” (Padilla: 2008).

Ante tal situación se hizo evidente la intervención de especialistas por lo que la medicina, la psiquiatría, la pedagogía y la psicología develaron, en su estatuto científico mucho más perfilado, lo que denominaron como infancia anormal y con ella el paulatino traslado del asistencialismo a la progresión de un precepto clínico.⁵

En la proclamación de la Constitución de 1917, y como lo refieren los anales de educación de su época, en ese mismo año se efectuó *El Congreso Pedagógico de México*, para ello se necesitaba contar con tres clases de elementos: “*hombres de ciencia, que investigarían los caracteres biopsicosociales normales y anormales de las razas en México (indígena, criolla y mestiza); educadores idóneos para inquirir los medios adecuados de impulsar la buena herencia de las razas y frenar la mala; y hombres prácticos que asentarían las bases fundamentales de la Ley de Educación Nacional*” (Meneses: 1986).

Un personaje destacado en las primeras décadas del siglo XX fue el Dr. Antonio Lozano Garza, en 1918 asistió a Francia para conocer las formas de trabajo y experiencias vanguardistas en torno al tema de la infancia anormal; a su regreso a México realizó un trabajo para el Consejo Técnico del Departamento de Higiene Escolar, a continuación se enuncia un pasaje, propio de la época, que recupera la propuesta clasificatoria de la población propuesta por Lozano Garza: “*los retardados verdaderos, los retardados anormales o simplemente anormales, son de dos clases: los que adolecen de anomalías físicas y los que adolecen de anomalías psíquicas. Los anormales físicos pueden presentar trastornos de la visión o de la audición. Los anormales de la vista son los ciegos y los que padecen de disminución de la agudeza visual; los anormales del oído sin [Sic] los sordomudos y los que tienen disminuida la agudeza auditiva; los anormales psíquicos son niños cuyas facultades mentales están trastornadas en su evolución, ya de un modo global, ya de un modo parcial o bien con un carácter patológico*”.⁶

A lo cual la Comisión de Cultura Intelectual del Consejo Técnico del Departamento de Higiene Escolar en 1919 clasificó la infancia anormal bajo signos de anormalidad físicos y

⁵ Antes de ser un saber, la clínica era una relación universal de la humanidad consigo misma: edad de felicidad absoluta para la medicina. Y la decadencia comenzó cuando fueron inaugurados la escritura y el secreto, es decir la repartición de este saber en un grupo privilegiado, y la disociación de la relación inmediata, sin obstáculo ni límites, entre Mirada y Palabra: lo que se había sabido no se comunicaba ya a los demás. (Moreno: 2004).

⁶ AHSEP, fondo: DPH, referencia 137, expediente 47 legajo 1, folio 142-248. 1918.

signos de anormalidad psíquicos, enfatizando lo siguiente “considerando que sí nos propusimos anotar ante la cédula detalladamente todos lo que debe considerarse como signos de anormalidad lo hicimos casi irremediabilmente”.⁷

El 3 de octubre de 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP).⁸ En esa época se ofrecía atención especial a los *niños atípicos*; el impulso de la secretaría recién creada conllevó a la realización del *Primer Congreso del Niño Mexicano*,⁹ siendo relevante el interés por *el estudio del niño mexicano* con bases científicas centradas en aspectos biológicos, psicológicos y pedagógicos para conocerlo, entenderlo y educarlo *mediante la acción escolar*. Dicho congreso, mostró que la infancia anormal demandaba atención urgente; los grupos de instrucción heterogéneos continuaban revelando dificultades para los maestros y la enseñanza, así se separó a *la infancia anormal* de *los normales* para facilitar la educación de ambos (Santoveña: 2007); se inició con la conformación grupos homogéneos, de acuerdo con su estado físico y psíquico, siendo atendidos en escuelas donde se les brindaban cuidados médicos y pedagógicos específicos en las *Escuelas anexas especiales*, bajo el cuidado de maestros especializados.

En el año de 1923 se realizó el *Segundo Congreso del Niño Mexicano*, varios temas fueron tratados en dicho congreso, como lo señala Meneses (1986), algunos ejemplos de los temas expuestos en ese congreso fueron: la disertación presentada por Ramón Villalba, quien habló sobre los niños ciegos, señalando que debían abrirse los jardines públicos y privados a fin de disfrutar de ellos y se mezclaran con niños normales y convivieran con ellos; mientras que la alocución de Ernestina Latour se centró en el juguete como factor educativo disertando sobre los juguetes que mejor se adaptaban a determinada edad, medio social y condición de los *pequeñuelos*; el Dr. Agustín Molina trató el tema del diagnóstico de los niños *mentalmente anormales* y propuso se unificaran los medios para efectuar *el examen psicológico a los niños*, recomendando la prueba de Patterson y pidió se hiciera una semejante a la de Binet; mientras que la discursiva del Dr. Rafael Santamarina aportó en dos direcciones: 1) la creación de la escuela psicológica para niños mexicanos y 2) la formación de un patronato para la educación y protección de los niños anormales (en su sentido asistencial).

Varios temas del congreso recibieron esmerada atención por parte de José Vasconcelos y otros quedarían como retos para futuras autoridades educativas, así en 1925 se instauró el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, que dio impulso a los fundamentos de la educación y el conocimiento del niño mexicano, conformándose el servicio de *Anormales Mentales en la Escuela de Orientación para Varones y Niñas*, dependiente del Gobierno del Distrito Federal y de la Secretaría de Educación Pública (Ezcurra: 2000). Aunado a que la

⁷ AHSEP, fondo: DPH, referencia 135, expediente, 47, legajo, foja, 204, 1919.

⁸ Durante el gobierno del presidente Gral. Álvaro Obregón (1920-1924), siendo Secretario de Educación Pública el Lic. José Vasconcelos (1921-1924).

⁹ Patrocinado por el diario El Universal.

generalización de la educación tuvo que enfrentar el problema de enseñar a grupos numerosos de alumnos (en muchas ocasiones hasta 80 o 90 personas en un grupo), y muy heterogéneos en cuanto a sus ritmos de aprendizaje (Toledo: 1991).

Finalmente en las décadas de los treinta, cuarenta y cincuenta, fueron etapas caracterizadas por la psicología experimental, dos pasajes característicos de ese tiempo se atribuyen a las nociones y clasificaciones que asignaba el campo de la medicina y la psiquiatría misma, como lo muestra el siguiente pasaje comprendido entre la década de los años 20 y 40 del pasado siglo: *“la labor desarrollada en el pabellón de Psiquiatría Infantil era muy interesante, ya que contaba con material humano para experimentación [Sic] y puesto que en México, los trabajos sobre diagnóstico, clasificación o educación de anormales eran muy escasos, sólo en el Manicomio tenía posibilidades de ir precisando procedimientos médico-psico-pedagógicos más convenientes a los niños anormales, además de realizar el mejoramiento integral de cada alumno y de capacitarle para ser carga menos pesada a la sociedad”* (Olguín: 2003).

La prevalencia de la influencia organicista y psicométrica sustentadas en el modelo médico se hizo evidente en estas décadas, como lo menciona García (2000), se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida por el comienzo del desarrollo, por lo que era difícilmente modificable. Esta concepción exigía una identificación más precisa de los trastornos, por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación, y una atención especializada, que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente, y una educación también distinta y separada de la escuela común (Marchesi y Martín: 1990).

Mientras tanto en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Dr. Rafael Santamarina cristalizó proyectos que tiempo atrás venía trabajando, fue el caso de los grupos de investigación que dirigió; se atendía a niños con deficiencia mental, para ello capacitó a maestros en la Escuela de Experimentación Pedagógica de la UNAM, a cargo de Santamarina, quien realizó la adaptación de una serie de test para niños mexicanos; se empleó la escala Binet-Simón ratificada por él, con la cual se evaluaba la inteligencia y la memoria, además de estudiar las pruebas de grupo de Hermann Ebbinghaus y el test de Fay, realizando una ratificación con otras escalas como el test Kohs y el test Sawgner (Meneses: 1986; Santoveña: 2007).

A Santamarina se le reconoce por su trabajo relacionado con postulados de la psicopedagogía de la época como: la investigación sobre el desarrollo físico y mental de niños mexicanos, la formación de los test relativos y la formación de pruebas para medir el adelanto escolar en sus distintos aspectos. Por lo que fue partícipe de la creación de la Sección de Pedagogía anexa al departamento escolar, cuyo objeto era fijar las constantes fisiológicas y mentales de los niños mexicanos a fin de conocer su desarrollo mental y clasificarlos debidamente, se recopilaban los datos que existían sobre el desarrollo físico y mental de los niños mexicanos clasificándolos y valorizándolos (Meneses: 1986).

Cabe hacer un paréntesis y situar que en algunos países de Europa se incorporó la categoría de *normalización* desde una mirada psicopedagógica, dicho término, fue utilizado en 1959 en Dinamarca por Bank-Mikkelsen,¹⁰ quien fuera director del Servicio Danés para el Retraso Mental; la normalización implicaba que los deficientes mentales tuvieran condiciones lo más cercanas a lo normal como sea posible. En 1969 Nirje,¹¹ quien fuera el encargado de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, promovió el mismo término mediante un trabajo arduo de sensibilización en su país, promoviendo la relevancia de la accesibilidad y condiciones de la vida cotidiana de las personas con retraso mental dentro de la sociedad.

Posteriormente, en 1975 el concepto se introdujo en Estados Unidos por W. Wolfensberger,¹² definiendo a la normalización como la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, educación, servicios de salud, etc.) fueran tan buenas como las de un ciudadano medio. Estas tres referencias sucedidas en tales países; son pioneras a los principios de integración escolar plasmados en 1978 en Inglaterra por Mary Warnock (Santoveña: 2007). El Informe Warnock supuso un importante hito en la conceptualización de la clasificación dirigida a los alumnos con *hándicaps*,¹³ así como la adecuación del currículum general ordinario, donde se vislumbraron los primeros referentes bosquejados de lo que más tarde dio origen a las necesidades educativas especiales.

Volviendo a México, el principio de *normalización* y sus implicaciones distaron un tiempo en ser acogidas en nuestro sistema educativo. En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica,¹⁴ en esa fecha se adscribió a la DGEE la Escuela Normal de Especialización y para 1978 se transfirió la formación de maestros especialistas a la Dirección General de Educación Normal. Tales acciones tuvieron por objeto organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial, así como abocarse a la formación de maestros especialistas, logrando con ello concentrar acciones que hasta entonces, se encontraban dispersas y fragmentadas, dando unidad al desarrollo de la educación especial en el país.

¹⁰ Bank-Mikkelsen; (1975), *El principio de normalización*, en *Revista Siglo Cero*, N° 37, 1975.

¹¹ B. Nirj; (1969); *The normalization principle: implications on normalization*, Symposium on normalization, SIIS, Madrid.

¹² W. Wolfensberger, (1975), *The principle of normalization in human services*, National Institute on Mental Retardation, Toronto.

¹³ El *hándicap* implica una condición o circunstancia que supone una desventaja en relación con otros o dificulta la realización o consecución de algo.

¹⁴ En el gobierno del presidente Lic. Luís Echeverría Álvarez (1970-1976), junto con su Secretario de Educación Lic. Víctor Bravo Ahuja.

La Profa. Odalmira Mayagoitia¹⁵ encabezó dos periodos al interior de Educación Especial (1959-1970), uno al frente de la Oficina de Coordinación de Educación Especial adscrita a la Dirección General de Educación e Investigación Científica de la SEP; los servicios que funcionaban en ese entonces eran las escuelas de Educación Especial que brindaban su apoyo en: deficiencia mental, sordos, ciegos y neuromotores, así como las escuelas de perfeccionamiento.

El segundo periodo de Odalmira Mayagoitia, fue al frente de la DGEE (1970-1976), impulsó la creación en 1972 de los Centros Psicopedagógicos (CPP), siendo servicios de evaluación e intervención psicopedagógica para los alumnos de primaria que eran referidos por problemas de aprendizaje, conducta y desarrollo. Los alumnos asistían fuera del horario de clase, según el diagnóstico se les atendía o eran canalizados a escuelas especiales. Al año siguiente se crearon los Grupos Integrados (GI) encaminados a alentar la permanencia escolar de niños, que debido al fracaso temprano producido por la reprobación entre el primero y segundo grados, estaban en riesgo de abandono escolar. El procedimiento consistía en seleccionar de entre los niños reprobados del primer grado a aquellos que se suponía, previo perfil, serían reincidentes, por haber presentado algún problema de aprendizaje con la lectura, la escritura y el cálculo aritmético o de conducta (Meneses: 1998).

En 1973 se suscribió un convenio entre la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), la SEP y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para crear los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), con el propósito de optimizar los recursos para ofrecer una atención integral en rehabilitación y educación, así como proporcionar los apoyos técnicos necesarios para los niños con trastornos neuromotores, de audición, de visión y con deficiencia mental.

Con Mayagoitia se realiza la primera investigación para conocer el nivel mental de los niños de primero y segundo grados de primaria,¹⁶ dando lugar a la formación de las escuelas primarias de perfeccionamiento para niños con deficiencia mental, es decir, las Escuelas de Perfeccionamiento (Meneses: 1998).

Para el periodo (1976-1978) estuvo al frente de la DGEE la Profa. Guadalupe Méndez Garcida, a pesar de su corta gestión, de dos años, llevó a cabo una renovación técnica filosófica institucionalizando el enfoque constructivista, basado en la psicología genética de Jean Piaget, sus trabajos fueron conocidos por las nuevas ideas que aportaron a la psicología

¹⁵ Odalmira Mayagoitia Alarcón de Toulet (1928–2004). Pionera en el país de la educación especial, creadora del Centro Experimental de Pedagogía Especial; bajo su dirección se mantuvo un alto desempeño de investigación institucional en el área. En 1950 publica: *El análisis del mundo circundante: por el niño con referencia especial al niño anormal* y *La ortopedia mental en la educación del niño en su aspecto sensorio-perceptivo*, editados por la SEP.

¹⁶ Trabajo precursor del que realizaría posteriormente la Dra. Margarita Gómez Palacio quien ha sido un referente vital para el campo de la educación especial.

infantil, especialmente por el desarrollo de la inteligencia que se estructura por medio de estadios: sensorio-motor, preoperatorio, operatorio concreto y formal (Castorina: 1990).

La Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz quedó al frente de la DGEE durante una década por demás fructífera (1978-1988), en su gestión se realizaron investigaciones experimentales orientadas a conocer las características de los alumnos, diseñó y elaboró la *Prueba Monterrey*, la cual determina los niveles evolutivos de la noción de número; así como progresión en *los niveles del sistema de escritura*, ambos basados en los preceptos psicogenéticos. El trabajo sistematizado con dichos instrumentos permitió abordar los problemas de aprendizaje en todo el país, coordinando el libro *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura* en 1982, en conjunto con la Dra. Emilia Ferreiro Schavi.¹⁷ Los alcances en las investigaciones de ambas especialistas traspasaron el subsistema de educación especial.¹⁸

Con Gómez Palacio, no solo la educación especial se vio beneficiada, sus investigaciones trascendieron la educación especial, es el caso de la Propuesta para el Aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas que dio origen al proyecto *IPALE-PALE-PALEM* que operó de 1984 a 1988 en educación especial, y posteriormente dio origen al Programa Nacional para el Fomento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) en la educación primaria; escribe los libros *Evaluación de la comprensión lectora* (1991) y *La lectura en la escuela* (1995), suerte que no corrieron los fascículos de matemáticas dedicados a: el sistema decimal de numeración, suma y resta, multiplicación y división; estos fascículos muestran resultados de investigaciones realizadas en México con niños mexicanos y derivaron en propuestas de trabajo para los docentes, teniendo como punto central el carácter constructivista de los niños.

En su gestión se difunde el documento *Bases para una Política de Educación Especial (1980)*, donde se enuncian una serie de principios, siendo relevantes: la normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación. Su base jurídica fue la Ley Federal de Educación de 1973.¹⁹ Otros programas de esa administración fueron el Proyecto de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS); la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar

¹⁷ Nace en Argentina en 1937. Realizó estudios de doctorado en psicología, con especialización en psicología genética, en la Universidad de Ginebra, Suiza. Su tesis fue dirigida por Jean Piaget, quien escribió el prólogo del libro *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, 1971, que fue el producto principal de la tesis. Ingresó al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV del IPN en 1979, después de haber sido investigadora del Centro Internacional de Epistemología Genética de la Universidad de Ginebra y profesora de la Universidad de Buenos Aires. La publicación en 1979 de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* fue el inicio de una serie de publicaciones sobre la psico génesis de la lengua escrita: El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura.

¹⁸ Durante el periodo comprendido (1988-1994) Gómez Palacio fue rectora de la Universidad de las Américas.

¹⁹ Artículos 48 y 52.

(CAPEP);²⁰ de igual manera operaron centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y para fines de los años ochenta y principios de los noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE).²¹

En 1984 se promovieron las modificaciones al Reglamento Interior de la SEP, entre las que destacaron el cambio del término *atípicos* por el de *niños con requerimientos de educación especial*. Se clasificaron los servicios de educación especial como: indispensables y complementarios. Los servicios indispensables incluían a niños con trastornos neuromotores, de audición, visión y deficiencia mental y eran atendidos los siguientes servicios: 1) Centros de Intervención Temprana; 2) Escuelas de Preescolar y Primaria que contaban con un maestro que atendía a los niños que pudieran integrarse a las escuelas regulares; 3) Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADE), para los niños egresados de las escuelas de educación especial que no podían tener una formación laboral en institución regular; 4) Industrias Protegidas, para los alumnos que requerían un entorno laboral protegido; 5) Grupos Integrados GI de Sordos, y GI "B" para niños con deficiencia mental leve, que operaban en las escuelas regulares. Los servicios complementarios estaban dirigidos a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, que se atendían en Centros Psicopedagógicos (CPP) y GI. (SEP: 2004).

Posteriormente estuvieron al frente de la DGEE el Prof. Salvador Valdés Cárdenas (1988-1990) y después el Prof. Humberto Galeana Romano (1990-1992), ambos mantuvieron la línea de trabajo de Gómez Palacio hasta 1992. Hasta aquí fue un trayecto claro de la conformación del campo de la educación especial.

Es preciso mencionar que como política de educativa de gobierno en 1992 a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica con la modificación al Artículo 3° Constitucional, deja de operar la Ley Federal de Educación y en julio de 1993 surge, la actual, Ley General de Educación, que en sus artículos 39 y 41, asumieron, en su normatividad los planteamientos pedagógicos y sociales, legitimados por los acuerdos internacionales (Bravo: 2010), que incidieron en la reorientación de la educación especial, en los siguientes años,²² originando tres cambios institucionales significativos:

²⁰ Los Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) comenzaron a operar en 1965, iniciándose como un proyecto de atención de la Dirección General de Educación Preescolar para los niños de este nivel que, por diversas razones, presentaban dificultades en su desarrollo y aprendizaje. Se han dado diversas denominaciones a los CAPEP a través del tiempo: Laboratorio de Psicotecnia de Preescolar (1965), Laboratorio de Psicología (1968), Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía (1972), Centros de Atención Compensatoria de Educación Preescolar, (1980), Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar (1983) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (1985).

²¹ Así como los modelos de atención educativa en medios rurales.

²² Este periodo continuo que correspondió a dos presidentes de la república, Lic. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000).

1.- Los Servicios Coordinados de Educación Pública (SCEP) se descentralizaron y pasaron a ser responsabilidad de los estados en cuanto a la conducción de los programas educativos de la Educación Básica y Normal; quiere decir que cada entidad federativa definió la forma y los procedimientos del proceso de reorientación de sus servicios de educación especial.

2.- La DGEE elaboró en 1994, el *Proyecto General para la Educación Especial*, donde se propuso terminar con un sistema de educación paralelo, adoptando el currículum básico, por medio de una flexibilización curricular, que debe ser un trabajo conjunto con el profesor de primaria, para así brindar la asesoría y orientación pertinente a los profesores de primaria y padres de familia; se promovió el acceso de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales a las instituciones de educación preescolar, primaria y secundaria, favoreciendo su ingreso a la capacitación laboral desde los servicios reorientados, los CPP pasaron a ser Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación regular (USAER) y las Escuelas especiales se convirtieron en Centros de Atención Múltiple (CAM). Incluyó el nuevo enfoque de la integración educativa, en las escuelas normales de especialización que imparten la Licenciatura en Educación Especial, así como en instituciones universitarias formadoras de docentes y especialistas.²³ (Santoveña: 2007).

3.- Desapareció la DGEE distribuyendo sus funciones en cinco direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN).²⁴ De esas direcciones generales sólo una se encargó de Educación Especial, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE).²⁵

El Dr. Eliseo Guajardo Ramos estuvo al frente de la Dirección General de Educación Especial (1992-1999).²⁶ Guajardo en 1994 representó a México en la *Conferencia Mundial sobre las*

²³ Maestros en las diversas áreas (audición, visión, motricidad, comunicación y lenguaje), pedagogos, psicólogos, licenciados en comunicación humana, médicos, fisioterapeutas, técnicos en masoterapia, trabajadores sociales, entre otros.

²⁴ La Dirección General de Normatividad, la Dirección General de Contenidos y Métodos Educativos, la Dirección General de Evaluación, la Dirección General de Acreditación y Certificación de Estudios y la Dirección General de Investigación Educativa.

²⁵ De esta dirección dependen once programas educativos: Programa de Escuelas de Calidad (PEC); Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE); Proyecto: Una Propuesta de Intervención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes; Programa de Educación para Niños Migrantes; Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado; Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria (PIFCyE); Asignatura de Cultura de Legalidad; Programa de Fomento a la Investigación; Programa de Formación de Funcionarios de los Sistemas Educativos Estatales FLACSO- SEB; Evaluaciones Externas y el Proyecto: Modelo Pedagógico para Niños en Situación de Calle.

²⁶ Director de Proyectos Especiales de la Dirección General de Educación Especial y jefe del Departamento de Investigación del Plan Nuevo León, de la UAM, en Nuevo León. Consejero fundador de Compromiso, Solidaridad y Ayuda Social, A.C. (INCLUYE), organización constituida en 1999. Reconocido por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como un experto internacional en educación especial. Subsecretario de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación Guerrero (SEG), Guerrero; Rector de la Universidad Pedagógica Nacional; su última publicación: *Educación*

Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, con lo cual se impulsaron los nuevos planteamientos pedagógicos y sociales integradores que reorientaron la educación especial en nuestro país. De igual manera, promovió el Proyecto General para la Educación Especial en México, documento compuesto de siete cuadernillos.²⁷

Con esta serie de directrices se oficializa la integración educativa en el país; siendo Guajardo Ramos el coordinador en la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad; Organizado por la Comisión SEP-SNTE en Huatulco, Oaxaca en el mes de abril de 1997.

El periodo del Dr. Guajardo, fue un momento de transformación en el modelo de atención, transitando de una atención clínica-terapéutica al énfasis en la atención educativa, para lo cual se reorientaron las modalidades de los servicios de educación especial en USAER y en CAM.

En ese mismo periodo se suscitó un intervalo de trabajo paralelo, dirigido por el Dr. Ismael García Cedillo, conjuntando al Mtro. Iván Escalante, la Mtra. María del Carmen Escandón Minutti, el Mtro. Luis Gerardo Fernández Torres, la Mtra. Antonia Mustri Dabbha y la Mtra. Iliana Puga Vázquez; quienes trabajaron una línea de investigación (1995-1996) desde la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) de la SEP y la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE), con el financiamiento del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España; producto de este trabajo se edita el libro: *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias* (2000), (Santoveña: 2007).

A la par se realizó el *Registro Nacional de Menores con Discapacidad*, logrando integrar y diseñar una base de datos relativa a la discapacidad en el país y saber cuántos menores con discapacidad existían y los lugares donde se concentraban, el censo mostró que muchos menores ya eran atendidos por el sistema educativo, sin que hubiera conciencia de ello por las instancias oficiales de educación especial. Para el desarrollo de dicho registro fue básico el apoyo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI).

Todos estos eventos muestran los referentes que anteceden a un marco educativo de derechos, propio de las siguientes dos décadas.

inclusiva en la enseñanza superior en la UAEM (2017). Recientemente, director del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la UAEM (desde 2018); próximo a recibir el Doctorado Honoris Causa por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP) de Celaya, Guanajuato (julio del 2018).

²⁷ 1) Proyecto General para la Educación Especial en México. 2) Artículo 41. Comentando la Ley General de Educación. 3) Declaración de Salamanca de Principios, Política y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales. 4) Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER. 5) La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos (1994). 6) Proyecto General de Educación General de Educación Especial, Pautas de Organización. 7) Declaración de la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad (1997).

2.3. Los servicios de educación especial en las dos primeras décadas del siglo XXI

Como parte de un recuento de lo observable en la política educativa al interior de educación especial, y siguiendo a Fierro (2009) se observa que la aparente continuidad y progresividad enmarcada por los últimos planes sectoriales posterior a la denominada Descentralización Educativa²⁸ (1995-2000; 2001-2006; 2007-2012), así como hasta el vigente plan sectorial 2013-2018, es claro que varios de sus componentes están sujetos a acuerdos políticos de fondo que suponen, no verse afectados por cambios de gobierno, y de sus respectivas metas para el sector educativo. A la reforma curricular y de los materiales educativos se agregaron otros elementos como el Programa Nacional de Lectura, las bibliotecas de aula o la Enciclomedia, sumándose el programa de Integración Educativa en su dimensión curricular, observándose cierta progresividad en el desarrollo de planteamientos de gestión escolar y de participación social con rendición de cuentas.

Por lo que las últimas reformas educativas, han agregado componentes a la operación cotidiana de las escuelas sin lograr eliminar, restituir o resignificar otras prácticas escolares; en armonía como sostiene Hausén (2009), es preciso influir en la manera en que otorgan significado y asumen un compromiso profesional en su quehacer cotidiano ya no desde las grandes orientaciones de política, sino desde un trabajo, “a pie, cara a cara”, que les permita a su vez descubrir en el rostro del alumno, *el sujeto* de su propia responsabilidad profesional (Fierro: 2009).

En 2002, se impulsa el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, con la participación de personal de educación básica y de los responsables de educación especial de las entidades federativas (SEP: 2002). Dicho programa enmarcó la actual misión de los servicios de educación especial: *favorecer el acceso y permanencia —y el egreso— en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.*

Algo que dejó al descubierto el PNFEEIE era la imperiosa necesidad de formar cuadros docentes capacitados y de esta manera renovar los planes y programas de estudio de las escuelas normales, para ello la formación inicial y la actualización del personal de educación especial debía estar encaminadas a dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades

²⁸ Consiste en la sustracción del poder central (para que exista descentralización tiene que haber antes centralización) de ciertas acciones administrativas en la realización de la dimensión pública que conlleva a la educación (Sánchez: 2003).

específicas que presentaban los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad, así como a aquellos que tenían necesidades educativas especiales derivadas de otros factores como las aptitudes sobresalientes y los problemas de comunicación o de conducta, entre otros. Así la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, renovaron los planes y programas de estudio de las licenciaturas relacionadas con educación especial que se imparten en las escuelas normales. Los nuevos planes armonizaban con la misión de la educación especial y las características de la población a la que van dirigidos los servicios, con el propósito de que los nuevos maestros contaran con el perfil que se requiere de acuerdo con las necesidades de la demanda. (PNFEEIE: 2002).

Otro aspecto relevante fue que con la conducción del PNFEEIE se llevaron a cabo varias reuniones regionales y nacionales, con la participación de responsables, asesores técnicos y personal de educación especial; directores de escuelas Normales que imparten la Licenciatura en Educación Especial, personal de educación básica de todo el país²⁹ y de organizaciones de la sociedad civil (SEP: 2006), por lo que se emite el documento *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*.³⁰

En junio de 2007 se generalizó la *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*.³¹ Durante los años siguientes el énfasis en la atención educativa a los alumnos con aptitudes sobresalientes en el país llevó a las entidades federativas a realizar procesos de detección exhaustiva, a fin de dar cumplimiento a las directrices del PNFEEIE.

Cabe hacer mención que el PNFEEIE cambió a Programa de Fortalecimiento de Educación Especial e Integración Educativa (PFEEIE) a partir del 2007, en ambos, correspondió a las instancias educativas estatales ser las responsables de la operación en cada uno ellos. El PNFEEIE deja de denominarse de esa manera a finales del año 2013.

A partir del año 2014 aparece el Programa de Inclusión y Equidad Educativa, siendo las entidades federativas las responsables de aplicar las reglas de operación de acuerdo a las diferentes modalidades de atención que cubre dicho programa: educación especial, telesecundaria, educación indígena, educación migrante y educación inicial. El PINEE tiene como propósito contribuir y asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre

²⁹ El estado de Morelos, como las demás entidades, estuvo presente en estos trabajos.

³⁰ De esta manera, en el DF, ahora Ciudad de México, en el año 2010 se trabaja a partir del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), dicho modelo contempla a la Educación Inclusiva como aquella que trabaja sobre la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Así como la propuesto en 2015 con la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

³¹ La Propuesta de intervención se fundamenta en el modelo sociocultural, dicho modelo sustenta que para definir a las aptitudes sobresalientes es imprescindible considerar el contexto social, partiendo de la idea de que el contexto es uno de los aspectos que condiciona tanto las necesidades como las oportunidades de atención educativa para estos alumnos.

todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante apoyos y equipamiento para los servicios educativos públicos de educación básica, media superior y superior; así como mejoramiento de infraestructura en instituciones de educación media superior y superior (PIEE: 2013), por lo que los recursos dedicados a educación especial se ven significativamente mermados.

Es importante destacar que entre la década de los 90 y primeros años del nuevo siglo, diversos cuerpos de investigación educativa han aportado lo relacionado del estado del arte,³² mismos que son referente de una serie de encuentros y congresos nacionales e internacionales en el campo de la educación especial, así como de Integración Educativa e Inclusión Educativa.

En el año 2003 la SEP, el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)³³ y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) publican *La investigación educativa en México, 1992-2002*, donde se analizan los diversos campos de la educación; dicha investigación hace un balance de la educación especial en el capítulo titulado: *Educación Especial en México 1990-2001*.

El grupo de investigadores que se encargó de la revisión estuvo coordinado por Pedro Sánchez Escobedo, de la Universidad Autónoma de Yucatán, participaron con él: Guadalupe Acle Tomasini, de la FES-Zaragoza de la UNAM; Mercedes de Agüero Servín, de la Universidad Iberoamericana; Zardel Jacobo Cupich de la FES-Iztacala de la UNAM y Alicia Rivera Morales, de la UPN-Ajusco junto con colaboradores de los diversos estados en la República. Cabe hacer mención que muchos de estos especialistas conforman la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa (RIIE), organización mexicana que surgió en 1998, la cual preside, a la fecha, la doctora Zardel Jacobo Cupich. (Jacobó: 2004).

Como lo menciona Ainscow (2001), la investigación sobre la educación especial ha estado influenciada por teorías derivadas de la psicología y la pedagogía, lo que concuerda con la idea de que la educación especial consiste en la búsqueda de métodos eficaces de resolución de problemas técnicos, para demostrar la existencia de leyes generales que los maestros puedan utilizar como fundamento de sus intervenciones, por lo que los docentes asisten a cursos en los que aprenden teorías derivadas de esas investigaciones con el fin de utilizarlas en el desarrollo de su práctica docente.

Siguiendo el camino que enuncia la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencia y la Cultura, Unesco (2008); mantener la búsqueda de nuevos caminos que favorezcan los aprendizajes de calidad para todos nuestros niños, niñas y jóvenes siempre

³² El Estado del Arte describe las investigaciones más recientes y actuales sobre un tema específico, en este caso sobre la educación especial, interacción educativa e inclusión educativa.

³³ Ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISSUE).

motivará la discusión y facilitará la reflexión sobre las infancias, sobre los derechos de los niños y niñas, abriendo diálogo sobre la infancia, sobre los derechos, sobre lo sostenible y lo insostenible, en definitiva, sobre el porvenir hacia la inclusión social.

2.4. Algunos pasajes de la educación especial en el Estado de Morelos.

La Educación Especial se funda en el Estado de Morelos en octubre de 1979, dependiente en ese entonces, de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), siendo un organismo técnico-administrativo, normativo-organizador y coordinador.

El antecedente que conformó una atención en educación especial en el estado se registra en 1972, cuando un grupo de padres de familia con hijos que presentaban diversas condiciones, prioritariamente con síndrome de Down, buscaban una respuesta educativa para la atención de sus hijos, por lo que siguiendo a Salgado (2013), se vincularon con estudiantes de la entonces Escuela de Psicología y de Normal para Maestros, formando así un grupo que brindaba atención en la primer Escuela Experimental de Educación Especial, financiada por los padres de familia y organizaciones de la sociedad civil.³⁴

En el año de 1978 la Escuela Experimental se convierte en la Escuela de Educación Especial N°1 (actualmente CAM 1), estando al frente el Psic. Luis Gerardo Téllez Trejo y la atención de los alumnos se realizaba en las instalaciones del DIF. En septiembre de 1979 se crea la Coordinación Estatal de Educación Especial y para 1980 se descentraliza la educación en el país, por lo que desaparece la Coordinación Estatal de Educación Especial, lo que da lugar a la Jefatura del Departamento de Educación Especial. En 1983 se crea la Escuela de Audición en Cuernavaca y en este mismo año se funda la Escuela de Educación Especial N°3 en Tlaquiltenango (actualmente CAM 3) (Gaceta EE: 2013).

A unos meses de cumplir 39 años de existencia, Educación Especial en Morelos, ha estado dirigida por 14 jefes de departamento,³⁵ siendo importante, no perder de vista, quién ha estado al frente de la presidencia del país, lo que nos permite ubicar la política pública que operó en los distintos periodos, así como las coyunturas de cada momento vertidas en los programas rectores mismos que han marcado el rumbo de nuestro quehacer en educación especial (ver tabla 1).

³⁴ Entre los pioneros que brindaron atención a los alumnos, se encontraron: el Psic. Luis Gerardo Téllez, el Psic. Jorge García Jurado, la Profa. Sandra Aguilar y el Prof. Rafael Aguirre, este grupo disciplinar fue el primero en recibir capacitación en a las áreas que atendían, como se puede constatar en el primer número 0 [Sic] de la Gaceta de Educación Especial del año 2013. En el ejemplar de la citada gaceta se pueden leer algunos pasajes anecdóticos compartidos por compañeros ya jubilados y otros aun en servicio de educación especial.

³⁵ De los cuales ocho han tenido la formación inicial la licenciatura en psicología, cuatro han sido licenciadas en comunicación humana y dos profesoras normalistas.

El Psic. Téllez Trejo, fue el primer Coordinador de Educación Especial en el estado, así llamada en ese entonces, ha sido el único representante varón en este cargo. En ese entonces se acuñó el lema: “*Acéptame como soy en razón de justicia y no por piedad*” y surge el diseño del logo de educación especial que a la fecha nos representa. El logo se conforma por dos letras “EE” una frente a otra, enmarcadas con dos ramas de laurel. Todo esto sobre el mapa del estado de Morelos. Las vocales E, significan la Educación Especial y simbolizan a dos sujetos unidos, uno frente a otro. Un sujeto con características especiales y uno “normal”. Las ramas de laurel significan el reconocimiento y el triunfo. A lo largo de la historia, las hojas de laurel han simbolizado nobleza y triunfo en todo tipo de representaciones. El moño de color amarillo representa la alegría, la felicidad, la inteligencia y la energía (Gaceta EE: 2013).

En su gestión dio seguimiento al documento *Bases para una Política de Educación Especial*, como documento oficial.

Le siguieron en el cargo la Profa. Leticia Zamora Larrea, la Psic. Gracia Corkidi Nacach y la Psic. Yolanda Garduño de Anda, cada una en sus respectivos periodos siguieron el cauce de las líneas de capacitación nacional, apegadas al documento rector de ese entonces: *Bases para una Política de Educación Especial de 1980*; asimismo, socializaban y daban a conocer las múltiples publicaciones de corte constructivista dirigidas por la Dra. Margarita Gómez Palacio, entre las que destacan: *la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (1984)* y *la Propuesta de Aprendizaje de las Matemáticas (1984)*. En relación al periodo de Garduño de Anda, también podemos situar que se celebraron los 10 años de la Educación Especial en Morelos.

Es preciso mencionar que el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) se creó el 18 de mayo de 1992,³⁶ como un órgano encargado de la Educación Básica y Normal.

³⁶ El Director General Fundador fue el Lic. Francisco R. Arguelles Vargas (1992-1997), le siguió el Lic. Julio Reyna Gutiérrez (1997-1998), después el M.D.U Oscar Puig Hernández (1998-2000), posteriormente estuvo unos cuantos meses la C.P. Elsa Aguirre Bahena (de mayo a septiembre del 2000). El siguiente Director General fue el Prof. Enrique Sánchez Ruiz (2000-2001), siguió el turno al Prof. Oscar Montealegre Castillo (2001-2002); le siguió en turno a la Profa. Marina Aragón Celis (2002-2003). El Mtro. Aroldo Aguirre Wences (2003-2007), posteriormente siguió el Lic. Felipe Sedano (2008-2012), nuevamente en otro periodo la Profa. Marina Aragón Celis (2012-2014); el Prof. Fernando Pacheco (2014-2018) y de enero del 2018 a la fecha la Lic. Yanelly Fontes Pérez. En el estado de Morelos, antes de que los SCEP se descentralizaran, quienes estuvieron al frente de la institución educativa fueron el Dr. Renato Hurriaga de la Fuente (1978-1979), le siguió el Prof. Miguel Huerta Maldonado (1979-1980), el Prof. Moisés Jiménez Alarcón (1980-1981), el Ing. César Uscanga Uscanga (1981-1990) y el Ing. Jaime Araú Granda de (1990-1992).

**Tabla 1. Periodos de gestión en Educación Especial.
Responsables estatales y federales, y coyuntura o programa rector**

N°	Jefe de Departamento de Educación Especial	Periodo de gestión	Presidente de los Estados Unidos Mexicanos
			Responsable de EE. Nivel nacional
1	Psic. Luís Gerardo Téllez Trejo	(1979-1984)	Lic. Guillermo López Portillo (1976-1982) Profra. Guadalupe Méndez Garcida (1976-1978) Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz(1978-1988) Bases para una Política de Educación Especial (1980)
2	Profra. Leticia Zamora Larrea	(1985-1988)	Lic. Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz (1978-1988)
3	Psic. Gracia Corkidi Nacach	(1988-1989)	Lic. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) Prof. Salvador Valdez Cárdenas (1988-1990) Prof. Humberto Galeana Romano (1990-1992) Bases para una Política de Educación Especial (1980) Dr. Eliseo Guajardo Ramos (1992-1999) Declaración de Salamanca (1994)
4	Psic. Yolanda Garduño de Anda	(1989-1990)	
5	Psic. Rosa Nelly López Hernández	(1990-1994)	
6	L.C.H. Gloria Mesquiti Coronado	(1994-1995)	Lic. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León (1996-2000) Dr. Eliseo Guajardo Ramos (1992-1999) Declaración de Salamanca (1994)
7	Profra. Patricia Martínez Maldonado	(1996-1998)	Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León (1996-2000) Dr. Eliseo Guajardo Ramos (1992-1999) Conferencia de Huatulco (1997)
8	Psic. Rosa Nelly López Hernández	(1998-2000)	
9	L.C.H. Olga Lilia Esperanza Osorio Mora	(2001-2003)	Lic. Vicente Fox Quezada (2000-2006) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y La integración Educativa (PNFEEIEE).
10	Psic. Rosa Macrina Enríquez Hermida	(2004-2006)	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y La integración Educativa (PNFEEIEE).
11	Psic. Elvia Salazar Sotelo	(2006-2011)	Lic. Felipe Calderón Hinojosa (2006-2011) Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y La integración Educativa (PFEEIEE).
12	Mtra. Dalia Moreno Mañón	(2011-2012)	
13	Mtra. Liana Arce Flores	(2012-2013)	Lic. Enrique Peña Nieto (2012-2018) Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y La integración Educativa (PFEEIEE).
14	Mtra. Ermila Luna Vara	2013- a la fecha	Lic. Enrique Peña Nieto (2012-2018) Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE).

Fuente: Elaboración propia a partir de Santoveña 2007 y 2018.

La Psic. Rosa Nelly López Hernández, estuvo al frente del Departamento de Educación Especial en dos periodos, cabe destacar que en su primera gestión se inició la etapa del reordenamiento de la Educación Básica y Normal con la Descentralización Educativa; en ese entonces, a nivel internacional se discuten los temas en torno a la integración educativa y las necesidades educativas especiales.

El periodo de la LCH. Gloria Mesquiti Coronado fue corto, no obstante, a partir del *Proyecto General para la Educación Especial* elaborado por la Dirección General de Educación Especial, se dio inicio, a nivel nacional desde el año 1994, el reordenamiento de los servicios

de educación especial, con un avance paulatino en las diversas entidades del país, aunque en Morelos ya se tenía conocimiento de este proceso. Impulsó un proyecto al interior de Educación Especial encaminado a brindar apoyo emocional tanto a alumnos de educación especial como a docentes, dicho servicio se llamó Servicio de Apoyo Emocional (SAE).

No fue sino hasta la gestión de la Profa. Patricia Martínez Maldonado (1996-1998) que se inicia el reordenamiento de los servicios de educación especial. Formó parte del primer proceso para la conformación de la Comisión Estatal Mixta de Escalafón con la Sección XIX del Sindicato. Retoma el logotipo de educación especial de manera institucional, apareciendo en todos los documentos oficiales que se emitían desde entonces.

En el segundo periodo de la Psic. López Hernández al frente de educación especial da inicio al *Proyecto de Integración Educativa en la Educación Regular*, mismo que se difunde a nivel nacional y estatal con la serie de cuadernillos que derivaron del texto, de Ismael García Cedillo, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. En su gestión se celebran los 20 años de educación especial en el estado. Asistió a España para conocer de cerca la experiencia de la Integración y cursar un diplomado sobre esta temática bajo el auspicio del fondo de cooperación México-España favoreciendo así el *Proyecto de Integración*. Al término de su segundo periodo al frente de la Jefatura de Educación Especial es que se extingue la DGEE.

Será en la gestión de la LCH. Olga Lilia Esperanza Osorio Mora y, con la extinta DGEE, que se implementa el *Programa de Integración Educativa en la Educación Regular (PRONAFEI)*, derivado del proyecto que lleva el mismo nombre. Osorio Mora, también asistió como representante de la entidad a la capacitación que se brindó en España para conocer de cerca la experiencia de la Integración Educativa, bajo el auspicio del Fondo de Cooperación México-España, favoreciendo así, al Proyecto de Integración Educativa para su implementación y conducción; posteriormente a su regreso, conjuntó a un grupo de asesores que conformaron el Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE) que operaba con reglas del PRONAFEI, dicho programa cambió de nombre en distintos momentos. Impulsó también la capacitación y participación a nivel nacional de los Centros de Atención Múltiple Laboral (CAML).

En el periodo de la Psic. Rosa Macrina Enríquez Hermida, la sinergia de las políticas educativas del momento se encaminaron a una serie de reuniones a nivel nacional (de las cuales formó parte), en las que se discutió el rumbo de la educación especial promoviendo el tránsito de la integración educativa hacia la inclusión educativa, mismo que se impulsaba desde el PNFEIE. De los acuerdos tomados en las reuniones mencionadas se obtiene el documento denominado: *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. La relevancia de este documento (que a la fecha tiene vigencia), es que permite a cada entidad federativa operar en función de sus características, no perdiendo de vista los puntos de acción vertidos en relación de esas orientaciones generales e iniciar con el establecimiento de lineamientos rectores en la entidad, así por ejemplo

podemos mencionar que derivado de este documento es que se aperturan los servicios de orientación (CRIE).

En su administración conformó una Subjefatura Técnica que concentró información de las cinco supervisiones de las zonas escolares existentes,³⁷ para procesarla y enviarla para integrar el Reporte Nacional de Acciones y Estadísticas (PNAE). Esta información permitió conocer el funcionamiento de los servicios de manera interna. Otras de las acciones realizadas en este periodo fue la vinculación con el Programa Escuelas de Calidad.

Otro de los propósitos de la Subjefatura Técnica en mención, fue sensibilizar y capacitar a la comunidad de la escuela regular (directivos, maestros, alumnos, padres de familia, administrativos, etc.) en relación con las NEE de los alumnos con o sin discapacidad, fomentando la integración educativa. Se capacitó al personal en las áreas de atención denominadas en ese tiempo como: aprendizaje, psicología y comunicación tanto en CAM como en USAER.

En este tiempo se inicia la atención de alumnos con autismo. Esta área de atención no había sido considerada aun y cuando se presentaban casos que requerían de este servicio, por ello se inicia con la primera capacitación del personal sobre el tema contando con el apoyo de la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA), para lo cual y ante la falta de recursos económicos para este tipo de acciones, fue el personal de educación especial quien financió esta actividad.

En el aspecto laboral y ante las inconformidades manifiestas del personal de educación especial con relación a la contratación y regularización de plazas,³⁸ en el año 2005 se organizó el primer Foro Técnico-Pedagógico de Educación Especial en el Estado, el tema central se encaminó a realizar un *Balance y Perspectiva de la Educación Especial en Morelos en la Última Década*. El foro inició con un marco referencial a partir de las conferencias magistrales impartidas por la Dra. Margarita Gómez Palacio, la Mtra. María del Carmen Escandón Minutti y la Mtra. Iliana Puga Vázquez, esta última Coordinadora del PNFEIE. En ese mismo espacio, y como parte de los trabajos del foro, se propuso una terna, de posibles candidatos para asumir la Jefatura del Departamento de Educación Especial, mismos que fueron entrevistados y evaluados por las autoridades del IEBEM y de la Sección 19 del SNTE y se eligiera al próximo jefe o jefa del Departamento de Educación Especial.³⁹

³⁷ Existían 57 servicios: 36 USAER, 18 CAM (2 laborales y 16 básicos) todos ellos distribuidos en 24 municipios: Axochiapan, Cuautla, Cuernavaca, Emiliano Zapata, Huitzilac, Jantetelco, Jiutepec, Jojutla, Jonacatepec, Miaatlán, Ocuilco, Puente de Ixtla, Temixco, Temoac, Tepalcingo, Tepoztlán, Tetecala, Tetela del Volcán, Tlaquiltenango, Tlayacapan, Xochitepec, Yautepec, Yecapixtla y Zacatepec.

³⁸ Esta inconformidad se manifestó mediante la toma de instalaciones del Departamento de Educación Especial, mediante el cual se solicitaba la destitución de la responsable en turno y la designación de un nuevo Jefe de Departamento de Educación Especial.

³⁹ En la transición entre el periodo de la Psic. Enríquez Hermida, el primer Foro Técnico Pedagógico y el lapso de la Psic. Elvia Salazar Sotelo transcurrieron algunos meses sin que se designara Jefe (a) del Departamento

En el periodo de la Psic. Elvia Salazar Sotelo, al frente del Departamento de Educación Especial los servicios continuaron su expansión, incrementándose su cobertura y cantidad de servicios (Luna y Santoveña: 2012), en su gestión recuperó algunas de las conclusiones del primer Foro Técnico Pedagógico de Educación Especial: Balance y perspectivas de la educación especial,⁴⁰ que guiaron los primeros momentos de su trabajo rector; una de las acciones a iníciales fue la aplicación de una encuesta, a todo el personal de educación especial, para recoger sus conocimientos acerca de las áreas de atención: discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual, autismo⁴¹ y multidiscapacidad. Producto de este diagnóstico se implementaron talleres y cursos en dichas áreas, dando inicio a un amplio periodo de capacitación continua en las distintas áreas de atención durante toda su gestión.

Además, se conformó un equipo estatal de asesores para guiar un trabajo organizado que denominó Mesa Técnica de Educación Especial, mismo que en los primeros años de su gestión ubicó las necesidades y fortalezas de las áreas antes mencionadas, a la par que intentó unificar criterios en la forma de trabajo de cada una de las zonas escolares tomando como base el documento Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, de esta manera se elaboró el Modelo Operativo para USAER en el ciclo 2007-2008 y lo respectivo para CAM en 2008-2009 con la intención de unificaría los criterios del proceso de atención, así como seguir los momentos de atención como lo determina dicho documento.

Implementó tanto la *Propuesta de Actualización y la Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Los resultados del seguimiento de la propuesta redituaron en la obtención de mayores recursos económicos a través del programa de fortalecimiento (PFEEIE), favoreciendo el trabajo con aptitudes sobresalientes y al trabajo docente. Se asignaron recursos como nunca al estado, mismos que se aplicaron en la adquisición de diversos materiales: didácticos, científicos, artísticos, creativos, musicales; lo que permitió implementar una serie de talleres y beneficiar el enriquecimiento áulico en beneficio de los talentos de los estudiantes. De igual manera se adquirieron una serie de pruebas psicológicas como el WISC-IV, el CREA, BAS I, BAS II y la ENI.

de Educación Especial, siendo responsable temporal de la Jefatura de Educación Especial el Director de Educación Elemental Mtro. Aurelio A. Merino.

⁴⁰ Este foro se llevó a cabo en enero del 2006 y fue organizado por el IEBEM a través del Departamento de educación especial y la sección XIX del SNTE

⁴¹ Anteriormente las áreas de la multidiscapacidad y el autismo no se consideraban en el estado, fue el momento en que se capacitó arduamente en ambas áreas de atención con el apoyo de la Asociación Mexicana Anne Sullivan I.A.P. (ASOMAS), primera en su clase con un modelo específico para habilitar y/o rehabilitar a personas con discapacidad múltiple incluida la sordoceguera en toda la República Mexicana. El Centro de Estudios para Niños Invidentes (Chipi) para la atención de la multidiscapacidad; de CLIMA, Domus; con el acompañamiento de la especialista belga, Mtra. Anne Fiems y la Asociación de padres con hijos con Autismo de Morelos COAMOR (para la atención del Autismo).

Por otro lado, se crearon dos redes: la *Red de padres de familia de hijos con aptitudes sobresalientes* y la *Red de padres de familia de hijos con discapacidad*, en un esfuerzo por promover un espacio de expresión y comunicación entre los padres y madres de familia; asignando a un representante estatal para socializar las experiencias a nivel nacional y ubicar las distintas necesidades impulsando un trabajo de corte asistencial en la entidad a este respecto vinculándose con el sector salud, organizaciones no gubernamentales y el DIF. Se rescató un instrumento de trabajo denominado PAC para el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual y se inician los primeros trabajos con inventarios ecológicos funcionales para el trabajo en CAM.

Se diseñaron los diplomados de actualización profesional para el personal de educación especial, como lo fueron: 1) *Diplomado La sexualidad en las personas con discapacidad* (impartidos por expertos en áreas disciplinares de la medicina, la psiquiatría, la antropología, la pedagogía, la filosofía y el psicoanálisis); 2) *Diplomado Atención a los Alumnos con Multidiscapacidad* (impartido por expertos de ASOMAS); 3) *Diplomado Atención a los Alumnos con Discapacidad Auditiva* y 4) *Diplomado Atención a los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes* (este último en concordancia con la Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes). Cabe hacer mención que dos diplomados se ofertaron en el Catálogo Nacional de Propuestas de Capacitación, que en ese entonces impulsaba Formación Continua a nivel nacional.

Con la Psic. Elvia Salazar se celebraron los 30 años de educación especial en el estado; se dio mayor cobertura de atención en los municipios por lo que se incrementaron significativamente los servicios de educación especial: 70 USAER y 22 CAM distribuidos en ocho zonas escolares; pese al incremento notable de servicios, muchos de ellos operaban sin contar con el personal suficiente. Desde su gestión se mantuvo vinculación con la Secretaría de Salud y Secretaría de Educación para operar el Programa *Sigamos Aprendiendo en el Hospital* que apoya el Hospital del Niño y Adolescente Morelense, en el Aula Hospitalaria.

Se llevó a cabo el evento denominado: *Primeras Experiencias de Trabajo con Alumnos con Aptitudes Sobresalientes*, al cual asistieron más de 600 alumnos; de igual manera se realizó la *Jornada Estatal para la Detección de Talentos en el área: motriz, creativa, artística y socio-afectiva*; el *Primer Congreso de Experiencias en Investigación en Educación Especial*; el *Congreso Internacional y Nacional de Discapacidad Visual*; el *Coloquio sobre Autismo* en 2007, así como la *Primer Jornada de Concientización de las Personas con Autismo* en 2011.⁴²

Posteriormente fueron dos pasajes breves los que acompañaron las administraciones de las siguientes jefas de departamento, con la Mtra. Dalia Moreno Mañón se imprimen una serie de carteles, trípticos y dípticos alusivos a la inclusión educativa; se inició con el diseño de

⁴² En concordancia con el día mundial de concientización del autismo, asignado por la ONU y la OMS el 2 de abril de 2007 empezando a ser conmemorativo desde el 2008.

una página de internet; se realizaron adaptaciones de cuentos clásicos en lengua de señas, se distribuyeron materiales del área de psicología y dotó de material para el área de psicomotricidad a los 22 CAM que existían hasta ese momento en el estado. Se implementaron talleres de programación neurolingüística; dio continuidad a los diplomados, diseñados desde la anterior administración, en esta ocasión en coordinación con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Cabe hacer mención que en el periodo de Moreno Mañón se apertura la Unidad de Orientación al Público (UOP).

Mientras que en la corta gestión de la Mtra. Liliana Arce Flores asignó materiales didácticos a todos los servicios así como material tecnológico, solo a algunos con recurso del PFEIE, así mismo se capacitó a docentes y se implementaron algunos cursos para alumnos con discapacidad y alumnos con Aptitudes Sobresalientes. Se inició con la actividad de *Olimpiadas Especiales* donde participan alumnos con discapacidad. Se inician acciones de vinculación para la elaboración del proyecto de infraestructura y la proyección de materiales requeridos para la operación del CREE.

En el año 2013 inicia su gestión al frente del Departamento de Educación la Mtra. Ermila Luna Vara. En este periodo se continúa trabajando con una Mesa Técnica, con una disminución considerable de asesores técnico-pedagógicos.⁴³

No obstante y pese a que los recursos obtenidos del PEE, que desde 2014 a la fecha han sido mínimos,⁴⁴ se ha logrado realizar una serie de acciones para favorecer la inclusión educativa de los estudiantes.

En su periodo se ha realizado un trabajo tendiente a la participación social, poniendo énfasis en las acciones de difusión de los servicios, para dar a conocer a la población en general las prácticas educativas que se realizan al interior de educación especial, haciéndolo visible también mediante la publicación de la *Gaceta de Educación Especial*.⁴⁵ Se gestionaron diversos espacios en radio y televisión con: el Instituto Morelense de Radio y Televisión,⁴⁶ Radio UAEM, Unitv-Jicarero, BJ Media⁴⁷ y periódicos locales, para de manera permanente informar a la ciudadanía sobre los programas, acciones y logros que lleva a cabo el Departamento de Educación Especial en la entidad.

Se elaboró y difundió el video *Municipios del estado de Morelos en lengua de señas mexicana LSM*, realizado por modelos lingüísticos de educación especial, con la finalidad de promover el turismo en el estado. Además como material preventivo se promueve y

⁴³ A raíz del reordenamiento de docentes comisionados, y como parte de la última reforma educativa (2013).

⁴⁴ En contraste con las administraciones donde empezó a operar primero el PNFEIE, y luego el PFEIE.

⁴⁵ Esta gaceta tiene publicados a la fecha 12 números, mismos que se pueden consultar en la página del IEBEM, ya que están en versión digitalizada.

⁴⁶ Zona escolar, Voz-es discapacidad, El ojo de la mosca, entre otros.

⁴⁷ Todas las transmisiones mencionadas se pueden recuperar y seguir en internet por Live streaming o secuencias tipo podcast.

difunde la adaptación en video del cuento *El día en que todo se movió* en LSM, derivado del sismo del 19 de septiembre del 2017, mismo que en próximos días el Instituto Morelense de Radio y televisión transmitirá como capsulas informativas en sus diferentes espacios.⁴⁸

En esta gestión se cuenta con un programa de capacitación integrado por diversos diplomados, cursos y talleres diseñados *ah doc* para los servicios de educación especial. Con relación a los diplomados se cuenta con el aval de la Facultad de Psicología de la UAEM entre los que se encuentran los siguientes: 1) *Diplomado La sexualidad en la discapacidad*⁴⁹ (cuatro generaciones); 2) *Diplomado Estrategias de Intervención Psicopedagógica en la Discapacidad* (cuatro generaciones); 3) *Diplomado Estrategias de Intervención en la Enseñanza de la Lengua Escrita y las Matemáticas* (cuatro generaciones); 4) *Diplomado el Arte en la Educación* (una generación),⁵⁰ y 5) *Diplomado Intervención en Crisis* (una generación).⁵¹

Se impartieron cursos para las áreas de psicología y comunicación; para el conocimiento y uso de algunos instrumentos como lo son el WISC-IV y la prueba Neuropsicológica Infantil (ENI); se le da funcionalidad al instrumento PAC (con una revisión de las escalas del desarrollo del niño); de igual manera se realizaron cursos-taller en: Claves para la Estructuración del Lenguaje; Estrategias de Intervención Psicopedagógica en Alumnos con Discapacidad Auditiva; Estrategias de Intervención Psicopedagógica en Trastornos del Espectro Autista. Se implementaron talleres en las siguientes áreas: Arte (pintura, dibujo, modelado), Ajedrez y la metacognición, Danza folclórica;⁵² cabe hacer mención que el Grupo de danza para maestros de CAM ha cobrado relevancia, presentándose ya en diversos eventos de educación especial, incorporando también a estudiantes en las muestras de baile.

En el ciclo escolar 2017-2018, a raíz del sismo vivido el 19 de septiembre de 2017 y una vez que el estado de Morelos fue declarada como zona sísmica, se adecuó la manera de trabajo como manera preventiva y para atender a las medidas de seguridad enunciadas por organismo internacionales, nacionales y de la entidad, sobre todo en lo referente a la salvaguarda de la integridad física y emocional del personal y los estudiantes atendidos en los diferentes servicios. Derivado de lo anterior se impartieron diversos talleres de capacitación en temas como: Primeros Auxilios Psicológicos;⁵³ Manejo de Emociones; Taller Psico-emocional de UNICEF; Manejo y Contención Emocional por Isra-Aid. También se

⁴⁸ Material adaptado por docente del CRIE 2 y modelo lingüístico del CAM 4.

⁴⁹ Impulsado desde la gestión de Elvia Salazar.

⁵⁰ Los diplomados con numeral 2, 3 y 4 fueron impartidos por personal de educación especial, a partir de su generosidad para transmitir su experiencia, manejo y dominio en las respectivas temáticas de los contenidos formativos de dichos diplomados.

⁵¹ Cabe hacer mención que este último surgió de la necesidad inminente a raíz de los sismos del 7 y 19 de septiembre del 2017.

⁵² Impartidos por compañeros de educación especial que tienen formación en dichas áreas.

⁵³ Incluso en nivel de Preescolar (CAPEP) solicita apoyo a Educación Especial para la implementación de este taller para capacitar a su personal, incorporándose a los mismos.

conformaron grupos de reflexión en torno al tema.⁵⁴ Atendiendo las indicaciones de UNICEF (2017), se ha destinado una atención itinerante para realizar intervención o seguimiento en aquellas comunidades educativas que aun requieren atención emocional por crisis postraumática.

En la gestión de Luna Vara se incorporan cinco servicios más, el CAM 23 y CAM 24, así como la USAER 71, USAER 72 y USAER 73. Logrando cubrir la estructura organizacional y funcional para el funcionamiento de los 73 USAER y 24 CAM, quedando pendiente siete claves directivas y algunas de trabajo social (desde el año 1994 no se asignan claves para trabajadoras sociales). Cabe hacer mención que el CAM 24 labora en las instalaciones del CREE⁵⁵ y sigue operando el Aula Hospitalaria dentro del Hospital del Niño y Adolescente Morelense.

La tutoría ha sido una de las fortalezas que tiene la modalidad de Educación Especial al interior del IEBEM, ya que desde el ciclo escolar 2014-2015 se ha asignado a cada uno de los docentes de nuevo ingreso un tutor, el cual le acompaña durante el proceso de inducción a la docencia optando por la modalidad presencial.⁵⁶

Inicialmente participaron como tutores: supervisores, directores, ATP y docentes voluntarios; se organizan reuniones con los docentes noveles para compartirles la importancia de la actividad tutora al ingresar al Sistema Educativo Nacional, mientras que con los tutores se realizan reuniones periódicas de capacitación e informativas sobre la función tutorial dando seguimiento a la actividad que realizan. Para el ciclo escolar 2017-2018 se optó por que sólo participaran docentes.

Para enriquecer y favorecer los entornos de aprendizaje de los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes se realizaron las siguientes acciones: a) vinculación conjunta con centros de investigación como: el Instituto Nacional de Electricidad y Energías Limpias, Instituto de Biotecnología UNAM, Universidad Tecnológica Emiliano Zapata (UTEZ), la Escuela de Estudios Superiores Jicarero de la UAEM, así como instancias gubernamentales como el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Morelos y Secretaría de Cultura Morelos en el estado; b) se llevaron a cabo ferias de talentos.

Para la atención de alumnos con trastorno del espectro autista se organizó la Jornada de Autismo convocada por Educación Especial (2016); se participó en las jornadas organizadas

⁵⁴ Cabe hacer mención que toda la experiencia del pasado sismo de 2017 quedó vertida en la última Gaceta Educación Especial Morelos del ciclo escolar 2017-2018.

⁵⁵ No olvidemos que el corte estadístico para el análisis de los servicios de educación especial se hizo durante el ciclo escolar 2016-2017, motivo por el cual el CAM 24 no es considerado en el apartado 3 de este documento.

⁵⁶ Como lo indica la Ley General del Servicio Profesional Docente, se ha dotado a los tutores con capacitación permanente por parte del nivel educativo y realizado reuniones bimestrales que permiten la interacción y comunicación efectiva con la finalidad de brindar una tutoría de calidad.

por los Servicios de Salud Morelos (2015) y por la Facultad de Psicología de la UAEM (2017), lo relevante de estos eventos es que se presentaron trabajos sistematizados por personal de CAM y USAER.

También se han promovido actividades académicas, deportivas y culturales para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, tal es el caso de dar continuidad a las *Olimpiadas Especiales* que se vienen realizando desde el 2013 a la fecha en la Semana de Educación Especial y que ha brindado un papel relevante en la inclusión social de los alumnos con discapacidad en el Estado.

Una acción relevante en el periodo de Luna Vara, es que recuperó los trabajos que desde 1984 se impulsaron a través de la extinta DGEE, y que en su primera impresión fueron editados por la Dra. Margarita Gómez Palacio, la *Propuesta de Aprendizaje de las Matemáticas* y *El Aprendizaje de la lengua escrita*, ambos textos de enorme valía, fueron reeditados en 2014 por el Departamento de Educación Especial y el IEBEM; estos textos son relevantes para entender la labor educativa desde el campo de la educación especial, y así poder brindar una intervención pertinente en los procesos psicológicos y cognitivos del sujeto de la educación y por ende de los educandos. Siendo textos que se han recuperado para la capacitación del personal mediante talleres y en uno de los diplomados diseñados por el Departamento de Educación Especial, a los que hicimos referencia en párrafos anteriores.

Se realiza la investigación, sistematización y redacción del documento *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial para el Estado de Morelos* (2018), el cual tiene como finalidad que el personal que labora en educación especial mantenga una línea de trabajo que garantice la atención a los estudiantes que presentan discapacidad, aptitudes sobresalientes, problemas severos de lenguaje, aprendizaje y conducta, mismo que se presentó a todo el personal de las ocho zonas escolares y se dio a conocer ante autoridades educativas del IEBEM y de instancias formadoras de escuelas normales,⁵⁷ así como de la UAEM.⁵⁸

⁵⁷ Escuela Normal Urbana Federal de Cuautla y Escuela Particular Normal Superior Licenciado Benito Juárez.

⁵⁸ Facultad de Psicología, Escuela de Estudios Superiores de Jicarero, Escuela de Estudios Superiores de Miacatlán Escuela de Trabajo Social, Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, asistiendo el director de dicho programa el Dr. Eliseo Guajardo Ramos quien reconoció la importancia del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Morelos, enfatizando la importancia de reconocer que coexisten distintos tipos de modelos de atención, todos encaminados a la inclusión social.

3. Políticas educativas para la educación especial.

Las políticas educativas son la herramienta que poseen las autoridades para generar cambios en los sistemas escolares que permitan mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y garantizar el Derecho a la Educación para todos. Las políticas requieren nutrirse de evidencia empírica y modelos conceptuales que ayuden a comprender la realidad en cada país, así como la naturaleza y magnitud de los desafíos educativos que se enfrentan (UNESCO: 2016).

De esta manera los acuerdos internacionales son directrices a ser tomadas en cuenta como consenso en pro de la mejora de los derechos y garantías del ser humano a manera de premisas universales encaminadas al bienestar de los países, de las regiones, del bien común, por ello los desafíos de política educativa son múltiples y pertenecen a distintos niveles de agregación que van de lo general a lo particular y, además, existen importantes interacciones.

A continuación mencionaremos algunos acuerdos internacionales de relevancia, en 1948 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoció en la *Declaración Universal de Derechos Humanos a un conjunto de derechos considerados indispensables para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad: salud, educación, vivienda, y trabajo*, no obstante, pese a los esfuerzos realizados por los países firmantes, incluidos México, los compromisos para garantizar el derecho a la educación persistieron y once años más tarde, en 1959 la ONU aprobó la *Declaración de los Derechos del Niño*, misma que en su artículo quinto enmarca *el derecho a la educación*.

En 1990 se planteó en Jomtien, la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, misma que se centra en la *satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, así como en *universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad*. En el marco de estos cambios, nuestro país suscribió distintos convenios internacionales para promover la integración educativa, entre ellos, los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994 (PNFEEIE: 2002).

En la última década del siglo XX se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como personas con derechos. La Convención Internacional de los Derechos del Niño define a los niños como ciudadanos sujetos de derechos. Por lo tanto, no se trata ya de intervenir sobre ellos como si fueran objetos, sino más bien de garantizar que estén dadas las condiciones para que todos puedan hacer efectivos los derechos que les corresponden. Ya no se distingue al «niño» del «menor», sino que se considera a todos con iguales derechos, más allá de las particulares formas en que cada cultura, cada sociedad, cada familia concibe a la niñez. La protección de la infancia y la adolescencia debe traducirse, entonces, en la formulación de políticas básicas, universales para todos los niños (Soler: 2008).

Se efectuó la Declaración y el Programa de Acción de Viena, en el que se reconocen todos los derechos humanos y universales de las personas con discapacidad, 1993, mismo que se retoma en la Conferencia de Salamanca en 1994.

Como ya se ha comentado, en 1994 se llevó a cabo la *Conferencia de Salamanca, marco de acción para las necesidades educativas especiales*, que fue de relevancia en el campo de la educación especial, en dicho documento se punteó el principio de integración y el reconocimiento para conseguir "escuelas para todos", en armonía con la enunciación de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), es decir, escuelas que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.

El *Informe Delors, la educación encierra un tesoro*, publicado en 1996, con fundamento en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, planteó la reflexión sobre *la educación en el siglo XXI* inspirado en *los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*, estos principios básicos se ven reflejados en el aprender a aprender, mismo que ha enmarcado el enfoque por competencias donde confluyen el saber, el hacer, lo actitudinal y valorativo. La elección de la competencia como principio organizador del currículum es una forma de trasladar la vida real al aula (UNESCO: 2007), se trata, por tanto, de dejar atrás la idea de que el currículum se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos (el enfoque convencional que se basa en el conocimiento).

A su vez, el *Informe mundial sobre la discapacidad*, brindó datos aplicados a la implementación de políticas y programas innovadores que coadyuven a mejorar la vida de las personas con discapacidad y faciliten la aplicación de la *Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006, 2008 y 2011).

Recientemente en 2015 y dando continuidad a todos estos esfuerzos referidos, y muchos otros más de notabilidad internacional, se promueve la perspectiva Educación 2030 en la *Declaración de Incheon*, para garantizar una *educación inclusiva, equitativa y de calidad, y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

Todas estas referencias en materia de tratados internacionales y convenciones pueden verse plasmadas en la figura 1.

Figura 1.

ALGUNOS TRATADOS INTERNACIONALES SIGNIFICATIVOS



Todos estos acuerdos del orden internacional impactan a nivel nacional y se vierten en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 que planteó cinco ejes de trabajo: México en paz, México próspero, *México incluyente*, *México con educación de calidad para todos* y México con responsabilidad global (figura 2).

Figura 2

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018



La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es nuestro primer referente normativo (figura 3) destacando que el Artículo 1° es el que señala que todas las personas gozarán de *los derechos humanos* reconocidos en esta Constitución, así como en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, aunado a las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que establece de la siguiente manera: “queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por

objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”. Procedente de este artículo en junio del 2003 se publica la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (última reforma en 2016), donde se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud entre otros.

En cuanto a la Ley General para la inclusión de las personas con Discapacidad, se emite en junio del 2005 (última reforma en 2015),⁵⁹ establece las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de legalidad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad, y equiparación de oportunidades en los diversos ámbitos de la vida, con respecto a la educación la Ley señala que la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral, para participar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes. (Figura 3).

Figura 3



En cuanto al Artículo 3º Constitucional señala que *toda persona tiene derecho a recibir educación*. El Estado, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Bajo el marco normativo del artículo tercero se desprenden diversas leyes que son el marco referencial de la actividad educativa vigente: Ley General de Educación que se emite en 1993 (última reforma de enero de 2018), esta ley regula la educación que imparte el Estado,

⁵⁹ Es importante señalar que en el año 2016 la Organización Mundial de la Salud reporta la existencia de 14% de la población de México sufre alguna discapacidad físico o mental lo que equivale a 16.5 millones de personas, cifra que ha ido incrementando con respecto al quinquenio anterior.⁵⁹ Aun y cuando dos años antes el informe 2014 de población en edad escolar con discapacidad en México del INEGI lo reportaba con un 6.4%

la federación, las entidades y municipios y, refiere que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad, en condiciones de equidad, con oportunidades de acceso, tránsito y permanencia.

La Ley General del Servicio Profesional Docente se emitió en septiembre del 2013, donde se establecen los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción y permanencia en el servicio, así como la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, emitida en septiembre de 2013, misma que regula la evaluación docente. También tenemos la Ley General de Infraestructura Física y Educativa emitida en julio de 2013.

Vale la pena mencionar que no debemos perder de vista el Artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ya que entre otras cosas, menciona: “en todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez”.

Mientras que el Artículo 73° de la Constitución establece, entre otros aspectos, que “expedir leyes que establezcan la concurrencia de la Federación, las entidades federativas, los Municipios y, en su caso, las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, velando en todo momento por el interés superior de los mismos y cumpliendo con los tratados internacionales de la materia de los que México sea parte.”

Así los acuerdos internacionales y constitutivos nacionales se reflejan en documentos normativos como lo son el *Plan y Programas de Estudios de la Educación Básica* (2011),⁶⁰ así como las *Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica*, estas últimas se reeditan cada ciclo escolar.

El objetivo de tales normas de control es el de favorecer que las personas ejerzan su derecho constitucional a recibir educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en igualdad de oportunidades; por lo que queda prohibida toda práctica discriminatoria, entendiéndose por discriminación: “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que por acción u omisión, con intención o sin ella no sea objetiva racional ni proporcional y tenga por objeto

⁶⁰ Cabe hacer mención que durante el ciclo escolar 2017-2018 se ha socializado el *Plan y Programas de Estudios de la Educación Básica, Aprendizajes Claves* (2017).

o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de la piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, la preferencia sexual, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales, o cualquier otro motivo” que tenga por objeto o efecto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades en armonía con el artículo primero constitucional y de lo establecido en la Ley para prevenir y eliminar la discriminación en un marco de respeto a los derechos humanos.

De esta manera podemos observar cómo se incorporan y armonizan las diversas leyes en acciones conjuntas para la atención de los estudiantes en el marco educativo nacional, así la SEP sigue las recomendaciones de política educativa, mismas que se perfilan en la Reforma Educativa 2012-2018 cuyos principales objetivos son: la observancia de “una educación de calidad con equidad e inclusión, profesionalización docente; la escuela en el centro y, finalmente, la evaluación y mejoramiento de la gestión del Sistema Educativo Nacional, en concordancia para alcanzar la meta Educación para Todos, de calidad, incluyente y a lo largo de toda la vida” (UNESCO: 2016).

Los acuerdos internacionales se ven vertidos en la política educativa, la cual se despliega en la proyección educativa de los países, en el caso de México la educación juega un papel primordial y transversal en la vida de las personas, al ser una herramienta que ayuda a crear sociedades más justas, equitativas y tolerantes, en la proyección hacia la Educación al 2030 como se reconoce, al garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas (UNESCO: 2016).

4. Situación actual de los servicios de educación especial en Morelos

4.1. Población atendida en educación especial.

En el ciclo escolar **2016-2017**, los servicios de educación especial Morelos atendieron a **6,061** estudiantes: **1,261** a través de la modalidad escolarizada que ofrecen los Centros de Atención Múltiple (CAM) y **4,560** atendidos mediante los servicios que ofrecen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en escuelas de Educación Básica del sector público. Además **240** atendidos por los Servicios de Orientación integrados por los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y la Unidad de Orientación al Público (UOP) que brindan atención a estudiantes y orientación a docentes, como se describe a continuación.

4.2. Tipos de servicios

La modalidad de Educación Especial cuenta con los servicios Centro de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Servicios de Orientación como son: los Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (UOP).

4.2.1. Servicios escolarizados: Centro de Atención Múltiple (CAM).

Se refiere al servicio de educación especial que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje, asociadas con discapacidad múltiple y/o trastorno del espectro autista, quienes debido a la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes. (SEP: 2006; SEP: 2017). Este servicio tiene como objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva, mejorando su calidad de vida.

Los CAM ofrecen además servicios con dos variantes: la primera se denomina de Atención Complementaria, la cual ofrece servicios a estudiantes inscritos en una escuela regular y que requieren atención específica que la escuela regular no les ofrece; el segundo se refiere a la formación para el trabajo dirigido a personas con discapacidad o trastorno del espectro autista, que no han logrado integrarse al sistema educativo regular, conocidos como CAM laboral (CAML).

4.2.2. Servicios de apoyo: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Son los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de inclusión educativa del *alumnado*⁶¹ que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. (SEP: 2006, SEP: 2017)

Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Para el caso del Estado de Morelos el Departamento de Educación Especial coordina únicamente a las USAER⁶². Los servicios que ofrece la USAER están encaminados a lograr que la escuela adquiera elementos técnico-pedagógicos suficientes para dar respuesta de manera autónoma a las necesidades educativas especiales de los alumnos, ya que este tipo de servicios ofrece apoyo temporal a las escuelas de educación inicial y básica.

4.2.3. Servicios de orientación: Unidad Orientación al Público (UOP) y Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE).

Son servicios que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; también ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas (SEP:2006).

Los principales servicios de orientación son los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP).⁶³ La diferencia es que mientras el primero, ofrece la distribución y diseño de materiales de apoyo y consulta específicos, así como los estudios indagatorios y de investigación, el segundo, se concreta a brindar servicios de orientación a los usuarios. A continuación, se presenta una tabla que indica la cantidad de estudiantes atendidos por tipo de servicio:

⁶¹ Se refiere a niñas, niños y adolescentes que requieren servicios y son atendidos por alguna USAER.

⁶² Los CAPEP dependen del departamento de Educación preescolar en el estado.

⁶³ En Morelos, a partir del año 2016 los CRIE y UOP, ofrecen a los usuarios atención psicopedagógica (como el caso del servicio periférico que ofrece la USAER 15).

Tabla 2. Estudiantes atendidos por nivel educativo y tipo de servicio en educación especial.

Tipo de servicios de educación especial	Estudiantes atendidos por nivel educativo y tipo de servicio en educación especial						
	Inicial	Preescolar	Primaria	Atención Complementaria	Secundaria	Capacitación Laboral	Total
Escolarizado	54	172	636	78	53	268	1,261
De apoyo	0	203	3759	0	598	0	4,560
De orientación	3	33	146	0	58	0	240
Total	57	408	4541	78	709	268	6,061

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

4.3. Cobertura de atención

Los servicios de educación especial se encuentran presentes en el 96 % de los municipios del estado, con una cobertura de 32 municipios, a través de 73 USAER, 23 CAM⁶⁴ y cinco Servicios de Orientación; estos últimos subdivididos en cuatro Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa y una Unidad de Orientación al Público. Los servicios escolarizados y no escolarizados (CAM y USAER) se distribuyen en la entidad como se muestra en la figura 4.

Como se puede apreciar, la mayor cantidad de servicios se ubican en los siguientes municipios: Cuernavaca (29), Cuautla (11), Jiutepec y Puente de Ixtla (6); y, Ayala y Yauatepec (5); el resto de los municipios cuenta con al menos alguna modalidad de los servicios que ofrece el Departamento de Educación Especial. El municipio de Amacuzac no cuenta con servicios escolarizados o de apoyo.

4.4. Población atendida

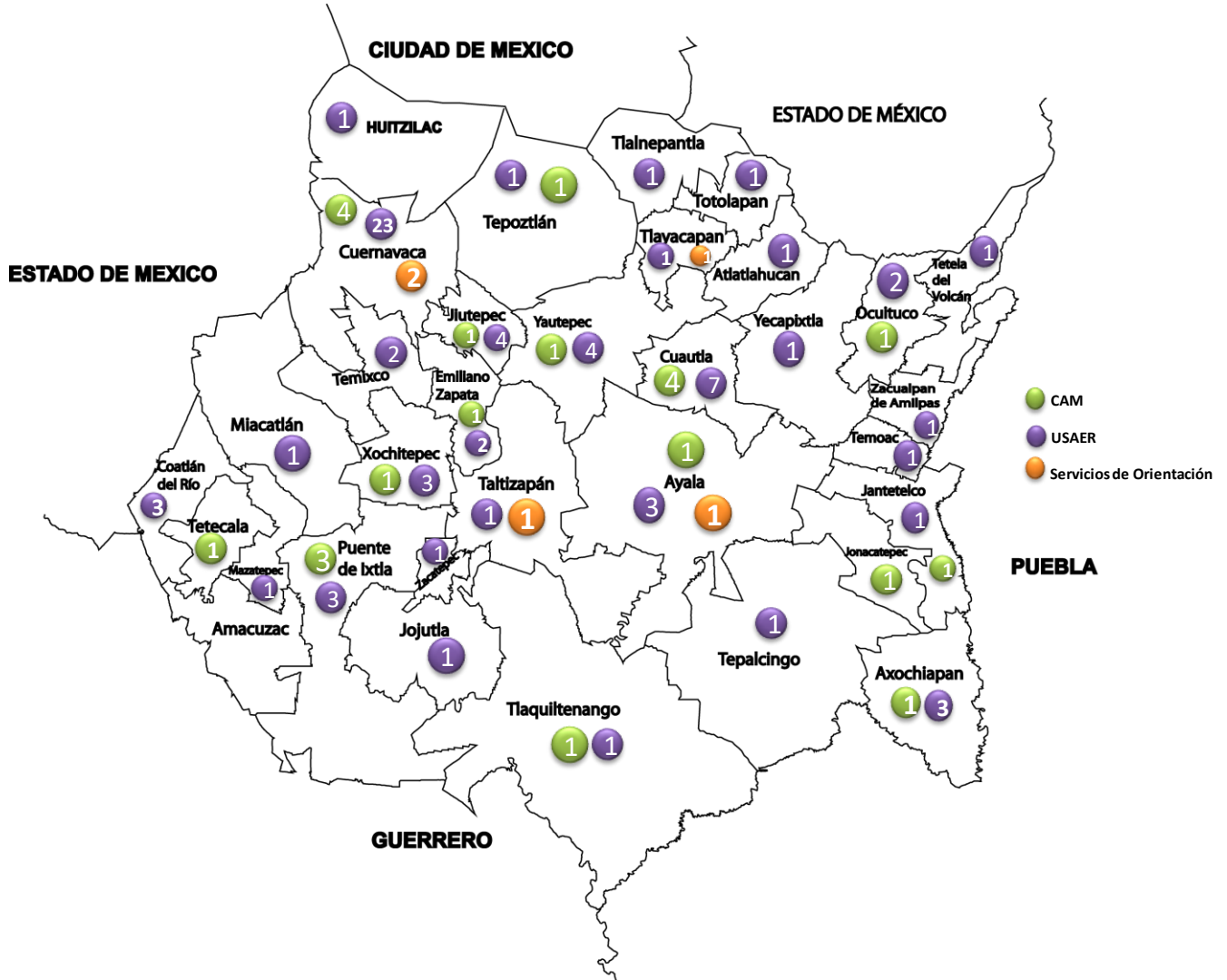
En el Departamento de Educación Especial Morelos, existen tres tipos de estadísticas que permiten obtener la información necesaria sobre la población atendida en la entidad, estas fuentes informativas son: la Estadística Escolar Formato 911;⁶⁵ la Estadística Interna que

⁶⁴Los servicios escolarizados (CAM) reciben población de distintos municipios, por lo que las características de su población son diversas.

⁶⁵ El formato 911; la Estadística Interna se refiere a la información cuantitativa que el departamento registra a través de los diferentes servicios y definir el PIEE.

genera el departamento⁶⁶ y el Padrón de Alumnos generado por el Programa de Inclusión y Equidad Educativa;⁶⁷ cada estadística denomina y clasifica de distinta manera las discapacidades, lo que generan dificultades para obtener datos absolutos o concordancia entre ellos.

Figura 4. Cobertura de atención de los servicios de Educación Especial



Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos ciclo escolar 2016-2017.

⁶⁶ El departamento de Educación especial genera una estadística de estudiantes en atención en los servicios a su cargo, misma que se recupera en tres momentos del ciclo escolar: inicial, intermedia y final. Constituye una de las fuentes primarias de información.

⁶⁷ El Padrón de Inclusión y Equidad Educativa forma parte de los informes que se rinden de manera anual al programa federal del mismo nombre. Constituye una de las fuentes primarias de información.

Para este documento se retoma la estadística interna que elabora el Departamento de Educación Especial, ya que se realiza en tres momentos (inicial, intermedia y final) y permite contar con información actualizada de las discapacidades, trastornos, aptitudes sobresalientes y otras condiciones que son las que se atienden en la mayoría de los servicios de educación especial. En la tabla 3, se detalla el total de la población atendida en los CAM y USAER,⁶⁸ organizada por discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes y otras condiciones.

Tabla 3. Población atendida por discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes y otras condiciones, en el ciclo escolar 2016-2017

Discapacidad		Población atendida	
Necesidades educativas especiales	Con discapacidad	Intelectual	1550
		Motriz	197
		Auditiva	313
		Visual (ceguera y DV)	129
		Múltiple / Sordo ceguera	133
		Mental o psicosocial (emocional)	21
	Sin discapacidad	Problemas de conducta	60
		Problemas de lenguaje (lenguaje y comunicación)	222
		Problemas de aprendizaje	2068
	Trastornos	Trastorno del espectro autista	125
Trastorno por déficit de atención e hiperactividad		226	
Aptitudes sobresalientes	Intelectual	777	
	Creativa		
	Socio afectiva		
	Artística		
	Psicomotriz		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la estadística interna del Departamento de Educación Especial de Morelos en los rubros que consideran las normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica ciclo escolar 2016-2017.

4.4.1. Población atendida por servicio y discapacidad

La población atendida por los servicios de educación especial es variada, tomando en cuenta los niveles educativos y tipos de discapacidad, trastornos y/o aptitudes sobresalientes. Para un mejor análisis se presenta la información desagregada por tipo de servicio de tal manera que puedan ser identificados con las variables antes mencionadas.

⁶⁸ Cabe mencionar que la población atendida por los Servicios de Orientación es fluctuante o temporal, por tal motivo no se ve reflejada en esta tabla, ya que no se registra en el padrón de alumnos del PIIIE.

4.4.1.1. Estudiantes atendidos en los Centros de Atención Múltiple (CAM)

Durante el ciclo escolar 2016-2017 en los CAM se atendieron 1,261 estudiantes, escolarizados en los distintos niveles educativos, tal como se observa en la tabla 4.

**Tabla 4. Población atendida en CAM por discapacidad
ciclo escolar 2016-2017**

Discapacidad	Cantidad	Porcentaje
Discapacidad intelectual	694	55.04%
Discapacidad múltiple	125	9.91%
Sordera	109	8.64%
Discapacidad motriz	106	8.41%
Trastorno generalizado del desarrollo/ Trastorno del espectro autista	84	6.66%
Discapacidad auditiva	79	6.26%
Ceguera	27	2.14%
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	21	1.67%
Discapacidad visual	16	1.27%
Total	1261	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la estadística interna del Departamento de Educación Especial, ciclo escolar 2016-2017.

Como se aprecia en la tabla anterior, la discapacidad que se presenta con mayor frecuencia en los estudiantes de CAM es la intelectual, representando el 55.04%; la discapacidad múltiple representa el 9.91%; la sordera se presenta en un 8.64.0%; la discapacidad motriz con un 8.41%; el trastorno generalizado del desarrollo/ trastorno del espectro autista representa el 6.66 %; la discapacidad auditiva con un 6.26%; la ceguera con 2.14%, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad 1.67% y la discapacidad visual 1.27%.

4.4.1.2. Estudiantes atendidos a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Las USAER atendieron a 4,560 estudiantes inscritos en escuelas de educación regular durante el ciclo escolar 2016-2017. De estos, los problemas de aprendizaje representan el 45.4%; la discapacidad intelectual 18.8%; las aptitudes sobresalientes 17.0%; el trastorno por déficit de atención con hiperactividad 4.5%; los problemas de lenguaje 3.6%; la discapacidad auditiva 2.1%; la discapacidad motora 2.0%; la discapacidad visual 1.8%; los problemas de comunicación 1.3%; los problemas de conducta 1.2%; los trastornos

generalizados del desarrollo/ trastorno del espectro autista 0.9%; la sordera 0.6%; los trastornos emocionales 0.5%; la discapacidad motriz 0.2% y la ceguera 0.1%. Como se presenta en la tabla 5.

Tabla 5. Población atendida en USAER por discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes y otras condiciones, ciclo escolar 2016-2017.

Discapacidad	Cantidad	Porcentaje
Problemas de aprendizaje	2068	45.40%
Discapacidad intelectual	856	18.80%
Aptitudes sobresalientes	777	17.00%
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	205	4.50%
Problemas de lenguaje	166	3.60%
Discapacidad auditiva	98	2.10%
Discapacidad motora	91	2.00%
Discapacidad visual	82	1.80%
Problemas de comunicación	60	1.30%
Problemas de conducta	56	1.20%
Trastornos generalizados del desarrollo/ Trastorno del espectro autista	41	0.90%
Sordera	27	0.60%
Trastorno emocional	21	0.50%
Discapacidad motriz	8	0.20%
Ceguera	4	0.10%
Total	4560	100.00%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la estadística interna del Departamento de Educación Especial, ciclo escolar 2016-2017.

La información estadística sobre los estudiantes atendidos por servicio y discapacidad en los 23 Centros de Atención Múltiple (CAM), así como en las 73 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se puede consultar en los anexos 1 y 2.

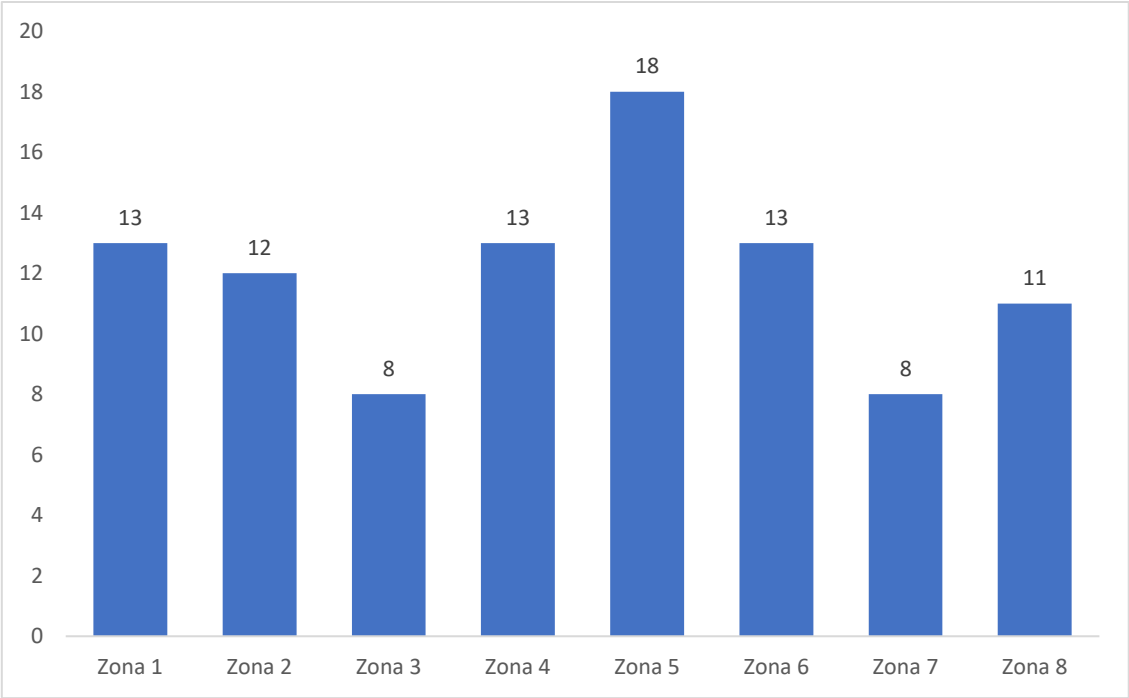
4.5. Organización de los servicios

En el estado de Morelos los servicios escolarizados y no escolarizados (CAM y USAER) se encuentran organizados por ocho Supervisiones de Educación Especial,⁶⁹ mientras que los

⁶⁹ El nombre genérico de estos centros de trabajo para el Departamento de Planeación Educativa del IEBEM, es Zona de Supervisión Escolar y de manera específica en el nivel de Educación Especial se denominan Supervisiones de Educación Especial.

servicios de orientación atienden usuarios y escuelas con un radio territorial más amplio, pudiendo desplazarse por el estado según las necesidades de atención. La gráfica siguiente muestra la cantidad de servicios que conforman cada supervisión.

Gráfica 1. Servicios por zona de supervisión escolar.



Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos

4.5.1. Organización de los servicios por zona de supervisión

Los servicios de educación especial se encuentran organizados en ocho Zonas de Supervisión, con marcada concentración en los municipios de mayor densidad poblacional, como son: Cuernavaca, Jiutepec, Cuautla y Yautepec, como se puede apreciar en la tabla 6.

Tabla 6. Organización de los servicios en el estado por zona de supervisión escolar

No.	Zona 1	Zona 2	Zona 3	Zona 4	Zona 5	Zona 6	Zona 7	Zona 8
1	CAM 1	CAM 4	CAM 7	CAM 5	CAM 8	CAM 2	CAM 3	CAM 10
2	CAM 6	CAM 14	CAM 12	CAM 11	CAM 9	CAM 20	CAM 17	CAM 18
3	USAER 4	CAM 19	CAM 15	CAM 16	CAM 13	USAER 23	USAER 11	CAM 21
4	USAER 6	USAER 1	USAER 3	CAM 22	USAER 9	USAER 31	USAER 22	CAM 23
5	USAER 7	USAER 2	USAER 16	USAER 8	USAER 12	USAER 40	USAER 29	USAER 10
6	USAER 19	USAER 5	USAER 18	USAER 13	USAER 15	USAER 45	USAER 49	USAER 35
7	USAER 26	USAER 20	USAER 21	USAER 14	USAER 17	USAER 53	USAER 59	USAER 44
8	USAER 38	USAER 27	USAER 37	USAER 32	USAER 24	USAER 56	USAER 73	USAER 54
9	USAER 39	USAER 33		USAER 41	USAER 25	USAER 60		USAER 57
10	USAER 47	USAER 36		USAER 43	USAER 28	USAER 61		USAER 62
11	USAER 52	USAER 42		USAER 48	USAER 30	USAER 63		USAER 68
12	USAER 66	USAER 51		USAER 55	USAER 34	USAER 65		
13	USAER 67			USAER 64	USAER 46	USAER 70		
14					USAER 50			
15					USAER 58			
16					USAER 69			
17					USAER 71			
18					USAER 72			
Total	13	12	8	13	18	13	8	11

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

4.5.2. Escuelas atendidas por nivel educativo

De las fuentes primarias del Departamento de Educación Especial del año 2016, se recupera información acerca de la cantidad de escuelas atendidas en la entidad, a través de los servicios escolarizados y no escolarizados. Se reporta que educación especial presta sus servicios en 18 escuelas de educación preescolar, 277 escuelas de educación primaria, y 45 escuelas de educación secundaria. Siendo un total de 340 escuelas, lo cual representa el 17.88% de cobertura con respecto al Padrón de Escuelas Públicas de Educación Básica en el estado de Morelos (1,901 escuelas).⁷⁰

En el Estado de Morelos a partir del año 2007 se realizó un trabajo intensivo tomando como referente el documento *Normas para la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación en la educación básica*, el cual permitió encaminar el trabajo de los docentes de educación especial hacia la atención del alumnado que presentaba necesidades educativas especiales, haciendo énfasis en que es el personal de escuela regular quien debe

⁷⁰ Estadística del sistema educativo. Morelos ciclo escolar 2015-2016.

atender a los alumnos que presentan N.E.E y respetando el derecho de los alumnos con alguna discapacidad a estar en la escuela que elijan apegado al principio de sectorización (SEP: 2000).⁷¹

Tabla 7. Escuelas atendidas por nivel educativo

Nivel educativo	Cantidad
Preescolar	18
Primaria	277
Secundaria	45
Total	340

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

En el transcurso de los últimos años se han observado cambios significativos en el mecanismo de ingreso a las escuelas regulares, lo cual le permite al alumnado que presenta N.E.E ser inscrito en la escuela más cercana a su domicilio. A partir de 2013 también se realiza un trabajo más cercano con el nivel educativo de secundaria. En un primer momento el alumnado que concluía el nivel educativo de primaria acudía a las secundarias generales o técnicas y, paulatinamente se ha observado que se obtienen mejores resultados en las telesecundarias, por contar estas con una población menor en sus aulas, por tener solo a un docente y porque los libros de textos son más accesibles para el alumnado con discapacidad.⁷²

4.5.3. Servicios escolarizados por municipio.

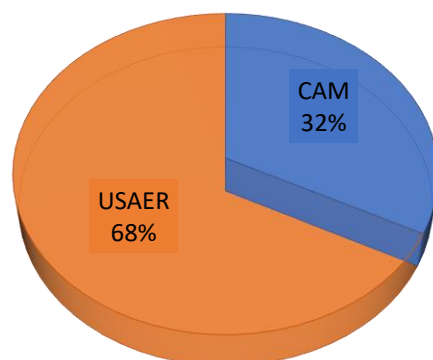
Los servicios escolarizados (CAM) se encuentran distribuidos en 13 municipios de la entidad, lo cual representa una cobertura de 39%, mientras que los servicios no escolarizados (USAER), dadas sus características en cuanto a operación, prestan servicios en escuelas de

⁷¹ El principio de sectorización se refiere a que los niños puedan ser educados y recibir servicios de apoyo cerca del lugar en donde viven.

⁷² En 2004 se inicia con la telesecundaria Lázaro Cárdenas de Cuernavaca a la que acude un grupo de alumnos sordos, la experiencia no fue la mejor y se terminó en el año 2007. Por tal motivo el CAM 6 adquiere una clave de telesecundaria misma que pierde posteriormente. En la ciudad de Cuautla se inicia en el año 2007 la experiencia con un grupo de alumnos sordos, aquí la propuesta es tener un grupo con un docente especialista en el manejo de LSM.

educación básica en 32 municipios del estado, aunque sus sedes administrativas se ubican únicamente en 27 de ellos.

Gráfica 2. Cobertura de los servicios de Educación Especial por Municipio



Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias de Educación Especial Morelos.

4.5.4. Escuelas atendidas por las Unidades de apoyo a la Educación Regular (USAER).

Las Unidades de apoyo a la Educación Regular (USAER) prestan sus servicios en distintas escuelas de educación básica. Cada USAER puede atender en promedio cuatro escuelas, siendo el mínimo tres escuelas y el máximo siete. Morelos se ubica por arriba de la media nacional en cuanto a condiciones favorables para el trabajo pedagógico de acuerdo con el número de escuelas atendidas, según datos del documento *La educación obligatoria en México, informe 2017 del INEE*.

El promedio de escuelas atendidas por USAER es de cuatro, existen sólo cinco USAER que atienden tres escuelas, y sólo una USAER atiende siete escuelas. La mayoría de los servicios de USAER (31 de los 73 existentes 42.46%) atienden cuatro escuelas.

Tabla 8. Número de escuelas atendidas por las USAER.

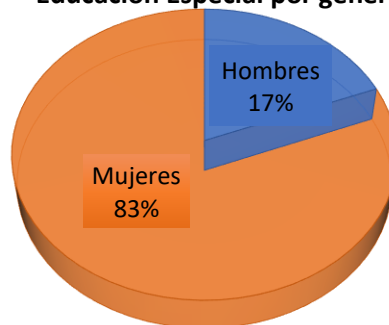
Servicio	Escuelas atendidas	Servicio	Escuelas atendidas	Servicio	Escuelas atendidas	Servicio	Escuelas atendidas
USAER 1	4	USAER 21	6	USAER 40	6	USAER 60	4
USAER 2	5	USAER 22	4	USAER 41	5	USAER 61	4
USAER 3	5	USAER 23	5	USAER 42	6	USAER 62	6
USAER 4	5	USAER 24	6	USAER 43	5	USAER 63	5
USAER 5	6	USAER 25	4	USAER 44	7	USAER 64	5
USAER 6	4	USAER 26	4	USAER 45	4	USAER 65	3
USAER 7	3	USAER 27	4	USAER 46	4	USAER 66	3
USAER 8	5	USAER 28	6	USAER 47	4	USAER 67	4
USAER 9	5	USAER 29	5	USAER 48	3	USAER 68	5
USAER 10	5	USAER 30	4	USAER 49	6	USAER 69	4
USAER 11	5	USAER 31	5	USAER 50	4	USAER 69	4
USAER 12	4	USAER 32	4	USAER 51	6	USAER 70	4
USAER 13	5	USAER 32	4	USAER 52	4	USAER 71	4
USAER 14	5	USAER 33	5	USAER 53	3	USAER 72	4
USAER 15	11	USAER 34	4	USAER 54	5	USAER 73	4
USAER 16	4	USAER 35	6	USAER 55	4		
USAER 17	4	USAER 36	6	USAER 56	6		
USAER 18	5	USAER 37	4	USAER 57	5		
USAER 19	4	USAER 38	4	USAER 58	4		
USAER 20	5	USAER 39	4	USAER 59	4		

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

4.6. Personal que labora en el departamento de educación especial

Según datos recabados por el Departamento de Educación Especial durante el ciclo escolar 2016-2017, existe un total de 898 personas (280 en CAM, 605 en USAER y 13 en Servicios de Orientación). De estos, el 83% son mujeres y el 17% hombres.

Gráfica 3. Personal que labora en el Departamento de Educación Especial por género

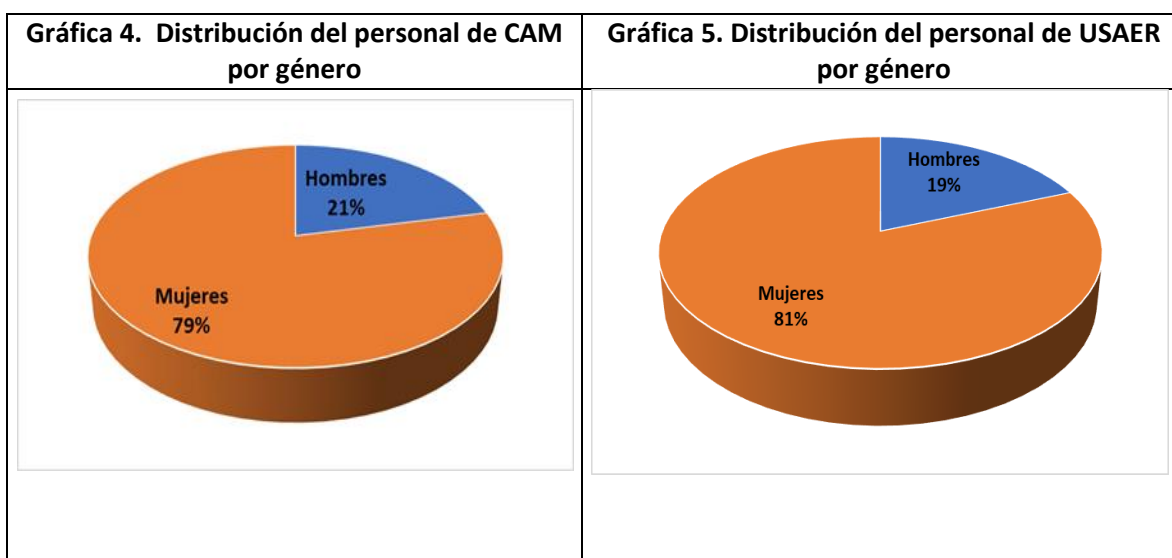


Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial

4.6.1. Distribución del personal por género.

Del total del personal adscrito para la atención de los servicios en la entidad, 143 de ellos, cuentan con más de una clave presupuestal.⁷³ La distribución⁷⁴ del personal por servicio y género es la siguiente:

En los CAM laboran 280 personas de las cuales 60 son hombres (21%) y 220 son mujeres (79%). En el caso de las USAER el personal está compuesto por 605 miembros, los cuales 115 son hombres (19%) y 541 mujeres (81%), como se observa en las gráficas 4 y 5



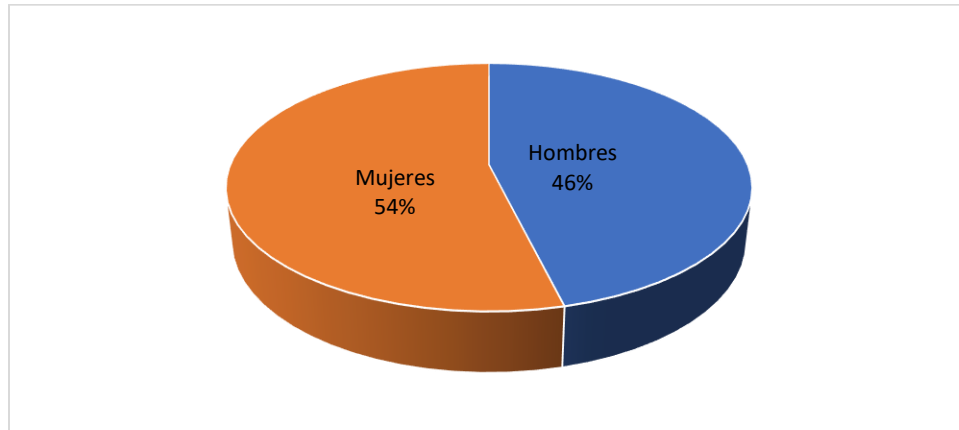
Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial

En lo que respecta a los Servicios de Orientación, la distribución por género se conforma por 13 trabajadores, de los cuales cinco son hombres lo que representa un (46%) y ocho son mujeres con un indicativo del (54%), como se puede observar en la gráfica 6.

⁷³ Se refiere a que este personal cuenta con más de una plaza laboral. Contratado por horas o jornada, en diversos turnos y/o servicios.

⁷⁴ En este apartado se contabiliza una sola vez a los trabajadores aún y cuando tengan más de una plaza. Se toman en cuenta en el servicio en el que tienen mayor antigüedad.

Gráfica 6. Distribución por género en los Servicios de Orientación



Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial

4.6.2. Distribución del personal por nivel de estudios

El nivel de estudios del personal que labora en los Servicios de Educación Especial es el siguiente: En los CAM, el 5.3% cuenta con estudios de posgrado (doctorado y maestría) el 71% del personal cuenta con estudios de licenciatura (69.2% licenciatura terminada y 1.8% son pasantes de licenciatura), mientras que un 7.8% cuenta con estudios de bachillerato, un 11.4% cursó una carrera técnica, mientras que el 4.5% sólo cuenta con estudios de educación básica (4.2 % secundaria y 0.30 % primaria) como lo indica la tabla 9.

Tabla 9. Nivel de estudios del personal de CAM.

Escolaridad	Cantidad	Porcentaje
Doctorado	1	0.3
Maestría	14	5
Licenciatura	194	69.2
Pasante de Licenciatura	4	1.8
Bachillerato	22	7.8
Carrera Técnica	32	11.4
Secundaria	12	4.2
Primaria	1	0.3
Total	280	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

En las USAER, solamente el 4.9% del personal cuenta con estudios de posgrado (4% maestría y 0.9% doctorado), un 87.9% del personal posee estudios de licenciatura o equivalente.⁷⁵ El 1.7 % son pasantes de licenciatura, un 4.6% ha cursado alguna carrera técnica, el 0.6% cuenta con estudios de bachillerato, y el 0.3% tiene estudios de secundaria. Cabe mencionar que la preparación profesional es acorde en la mayoría de los casos a la función que desempeña el docente o administrativo.

Tabla 10. Nivel de estudios del personal de las USAER

Escolaridad	Cantidad	Porcentaje
Doctorado	6	0.9
Maestría	24	4
Licenciatura	532	87.9
Pasante de Licenciatura	10	1.7
Bachillerato	4	0.6
Carrera Técnica	28	4.6
Secundaria	2	0.3
Primaria	0	0
Total	605	100%

Fuente: Elaboración propias a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos

Para el caso de los Servicios de Orientación el 15.5% del personal cuenta con estudios de maestría; mientras que un 69% tiene estudios de licenciatura (15.5% son pasantes) como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 11. Nivel de estudios del personal de los Servicios de Orientación

Escolaridad	Cantidad	Porcentaje
Maestría	2	15.5
Licenciatura	9	69.0
Pasante de licenciatura	2	15.5
Total	13	100%

Fuente: Elaboración propias a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos

4.6.3. Distribución del personal por antigüedad

La antigüedad en el servicio se toma en cuenta a partir de la fecha de ingreso al sistema educativo, lo cual significa que no necesariamente corresponde a su tiempo laborado en educación especial, ya que se cuenta con personal proveniente de otros niveles y servicios

⁷⁵ La Normal Superior y la Normal se toman como equivalentes a estudios de licenciatura para fines de estadística de formación profesional.

educativos, e incluso, hay quienes provienen de otras entidades. Derivado de lo anterior podemos mencionar que la antigüedad del personal que en la actualidad labora en la modalidad de educación especial es en promedio de 24 años, teniendo como mínimo un año de servicio y como máximo 55 años de servicio. De esta manera se cuenta con personal cuyo ingreso al sistema educativo fue en el año de 1963 y el más reciente en 2017. Con relación a la edad, ésta se ubica en un rango amplio: de entre 20 años hasta los 74 años, teniendo como edad promedio 42 años; lo relevante en estos datos es que se constata la presencia de una transición generacional al interior de educación especial.

4.6.4. Distribución del personal por funciones

Las funciones que desempeña el personal de educación especial son variadas y complejas, debido a que en los distintos tipos de servicios se demandan funciones diversas, y en ocasiones un docente o administrativo realiza una actividad diferente a la que le correspondería tomando como base la clave presupuestal bajo la que fue contratado. A partir del año 2013, con la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente se procura el máximo respeto a la categoría y función que debe desempeñar el personal.

Para un mejor análisis, se presenta en la tabla 12, los datos reportados por el personal de CAM en el ciclo escolar 2016-2017, en el cual se pudo identificar que 98 personas, es decir 35.1% realizan función de maestro de grupo; 33 personas que equivale al 12% son maestros de taller; mientras que 24 personas que representa el 8.5% son psicólogos y otras 22 personas más, es decir 7.9% son maestros de comunicación. Se cuenta también con 19 niñeras, lo que equivale a un 7.3%. Hay presencia de 18 directores 6.4%; y, un responsable de dirección 0.3%. Se suman a este equipo de trabajo 17 personas que es el 6% de trabajadores sociales; 13 personas más 4.7% son secretarias; 12 intendentes lo que es el 4%; ocho personas terapistas físicos, lo que representa el 2.9%. Existen seis médicos que representan el 2% del personal; de igual manera hay seis modelos lingüísticos de Lengua de Señas Mexicana quienes representan el 2% del personal; hay dos veladores 0.6%; y, un chofer 0.3%. (Tabla 12).

Dadas las características de los CAM, los perfiles profesionales y funciones del personal son mayores y más variadas, por ello, es importante mencionar que el personal que cuenta con categoría de plaza administrativa realiza funciones de: modelo lingüístico, niñera, terapeuta físico y trabajador social, así como intendentes, veladores, choferes y secretarias.

A partir de 2013, el proceso de regularización entre claves presupuestales y funciones operativas se ha llevado a cabo de manera paulatina, tomando en cuenta los procesos de cambio de personal, jubilaciones y nuevas contrataciones.

Tabla 12. Funciones del personal adscrito a CAM

Función	Cantidad	Porcentaje
Docente	98	35.1
Docente Taller	33	12
Psicólogo	24	8.5
Comunicación	22	7.9
Niñera	19	7.3
Director	18	6.4
Trabajo Social	17	6
Secretaria	13	4.7
Intendente	12	4
Terapista Físico	8	2.9
Médico	6	2
Modelo Lingüístico	6	2
Velador	2	0.6
Chofer	1	0.3
Responsable de Dirección	1	0.3
Total	280	100

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

En las USAER, contamos con 330 personas, de las cuales el 54.5% realizan funciones de maestro de apoyo; con presencia de 81 personas que se desempeña como maestro de comunicación, lo que representa el 13.2%; en funciones de psicólogo tenemos a 80 personas lo que equivale al 13% del personal. Son 55 personas en función de director, es decir el 9%; 26 personas son trabajadores sociales 5%; mientras que hay 20 personas en función secretarial, lo que es el 3.4 % del personal; 11 personas son responsables de dirección⁷⁶ 2 % y dos personas son intendentes 0.3 %.

⁷⁶ Seis responsables de dirección realizaron el proceso para regularizar las claves y a la fecha no se ha logrado concretar dicho proceso; quedando ya sólo cinco docentes como responsables de dirección.

Tabla 13. Funciones del Personal adscrito a USAER

Función	Cantidad	Porcentaje
Maestro de Apoyo	330	54.5
Maestro de Comunicación	81	13.2
Psicólogo	80	13
Director	55	9
Trabajador Social	26	5
Secretaria	20	3
Responsable de Dirección	11	2
Intendente	2	0.3
Total	605	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos

En los Servicios de Orientación, el 7.6 % realiza funciones directivas; 92.4 % funciona como maestro especialista. Esta información se presenta en la tabla siguiente.

Tabla 14. Funciones del personal adscrito a los Servicios de Orientación

Función	Cantidad	Porcentaje
Director	1	7.6
Maestro Especialista	12	92.4
Total	13	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

4.7. Operatividad de los Servicios

Los Servicios con los que se cuenta en el estado de Morelos son 101 (23 CAM, 73 USAER, 4 CRIE y 1 UOP),⁷⁷ y que integran actualmente el Departamento de Educación Especial en Morelos, quienes en su mayoría cuentan con una estructura organizacional y funcional de: un director o responsable de Dirección, tres o más docentes, un psicólogo y un maestro de comunicación. Existen 42 servicios que cuentan además con profesionales del área de trabajo social y algunos otros con apoyos administrativos (31) y personal de servicio (20).

⁷⁷ A partir del ciclo escolar 2017-2018 empezó a operar el CAM 24 perteneciente a la Zona 2, siendo el servicio N° 102.

En los casos en los que se producen bajas o ausencias en la dirección de los servicios, se nombra de manera temporal a un docente que desempeñe esta función.⁷⁸ En el caso de no contar con esta posibilidad, es el supervisor de zona quién asume esta responsabilidad.

Los servicios en la entidad, a partir de su organización estructural y funcional se han tipificado de la siguiente manera: a) de organización mínima; b) de organización intermedia;⁷⁹c) de organización completa; y, d) de organización variada, mismas que se describen a continuación:⁸⁰

- a) La organización mínima. Es aquel servicio que cuenta con el siguiente personal: director o responsable de dirección, tres o más docentes, psicólogo y especialista en comunicación.
- b) La organización intermedia. Cuenta con director o responsable de dirección, tres o más docentes, uno o más psicólogos, una o más especialista en comunicación y un trabajador social.
- c) La organización completa. Integrado por un director o responsable de dirección, cuatro o más docentes, uno o más instructores de taller, uno o más psicólogos, una o más especialista en comunicación y un trabajador social, uno o más apoyos administrativos, una o más niñeras, uno o más intendentes y un velador.
- d) La organización variada. Se refiere a aquellos servicios que cuentan con una organización mínima o intermedia además de especialistas específicos que el servicio requiere con base en las características de la población que atiende. Así por ejemplo en esta categoría se encuentran ubicados servicios que cuentan con: médico, terapeuta físico, modelo lingüístico de LSM, maso terapeuta, audiólogo.

Toda la información antes mencionada se detalla en el anexo 3 para su consulta.

De acuerdo con los datos más recientes vertidos en el documento *La educación obligatoria en México. Informe 2017*, el estado de Morelos se ubica por arriba de la media nacional en lo referente a carga de trabajo adecuada de docentes.

⁷⁸ A partir del año 2014 la asignación de claves presupuestales con categoría de dirección es responsabilidad de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y la manera de acceder a dicho cargo es a través de examen.

⁷⁹ Este Tipo de Servicio en algunos casos, presenta una variante: dos psicólogos y/o dos maestros de comunicación

⁸⁰ A partir de la información brindada por directores de educación especial a través del llenado de un formulario digital que les fue enviado por el Departamento de Educación Especial para conocer el estado de los servicios.

Este mismo documento analiza la dotación de recursos humanos de las USAER y de la carga de trabajo que en tales servicios sobrellevan, tomando como referencia el acompañamiento con los equipos de apoyo de USAER (psicólogo, maestro de comunicación y trabajador social), donde se puede observar que la tendencia en el Estado de Morelos es que cada USAER atienda en promedio de cuatro a cinco escuelas y que hay cobertura de maestros de apoyo proporcional al número de escuelas que cubre el servicio (INEE: 2017).

También menciona que el 45% de las USAER del país cuenta con, al menos, un equipo de apoyo completo, mientras que a 50.5% de estas unidades les falta uno o dos integrantes del equipo y 4.5% no cuenta con él, es decir, sólo tiene maestros de apoyo. Por lo demás, es importante señalar que todas registran, como estructura mínima a docentes de apoyo (INEE: 2017). En ese sentido, Morelos se ubica entre las 14 entidades federativas⁸¹ en las que la organización mínima consiste en: docentes y un equipo de apoyo completo. Al corte del ciclo escolar 2016-2017, se logró que las 73 USAER y 23 CAM del estado contaran con una estructura mínima.⁸²

Tabla 15. Tipología en la organización de los servicios de Educación Especial en Morelos

Tipología	CAM		USAER		SERV. ORIENT.		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Organización mínima	4	17.39%	38	52.05%	5	100%	47	46.53%
Organización intermedia	10	43.48%	24	32.88%	0	0	34	33.66%
Organización completa	3	13.04%	3	4.11%	0	0	6	5.94%
Organización variada	6	26.09%	8	10.96%	0	0	14	13.86%
Total	23	100%	73	100%	5	100%	101	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

4.7.1. Inmuebles en los que funcionan los servicios de educación especial

Al término del ciclo escolar 2016-2017, 23 Servicios de Educación Especial contaban con inmueble propio, lo que representa un 23.96%. En los CAM, 21 servicios cuentan con edificio propio,⁸³ lo cual representa el 91.30%, mientras que dos servicios funcionan en

⁸¹ Como se puede consultar en el documento La educación obligatoria en México. informe 2017

⁸² Mientras que como ya se mencionó durante el ciclo escolar 2017-2018 inició a operar el CAM 24 el cual cuenta también con organización mínima.

⁸³ Los edificios que han sido construidos expresamente para el funcionamiento de un CAM (4), cuentan en su mayoría con las siguientes áreas: dirección, área administrativa, aulas, talleres, aulas móviles, cubículos, áreas de juego, biblioteca, mini hogar, salón de usos múltiples, cocina, comedor, tarjas, plaza cívica, canchas deportivas, patio, lavabos, lavabos adaptados, duchas, sanitarios, sanitarios adaptados, bodegas. Algunos CAM (10) cuentan con espacio para estacionamiento de vehículos adaptados.

instalaciones prestadas o en comodato, esto es el 8.70%. En el caso de los servicios que ofrecen las USAER, podemos mencionar que la proporción es inversa, ya que solo dos servicios, es decir el 2.74% cuentan con instalaciones propias,⁸⁴ y los 71 servicios restantes que equivale al 97.26% se ubican al interior de las escuelas en donde prestan sus servicios, teniendo una sede administrativa dentro de una escuela regular, dentro de un Centro de Atención Múltiple o en las instalaciones de una zona de supervisión.

Los Servicios de Orientación no cuentan con infraestructura física propia, dos se ubican dentro del Centro de Atención Múltiple No. 1 (CRIE 2 y UOP), uno con instalaciones prestadas en el Centro de Maestros Cuautla (CRIE 1), uno se encuentra dentro de una supervisión escolar de primaria (CRIE 3) y uno más se encuentra en un inmueble de propiedad comunal, que se encuentra en comodato para ser usado por parte de Educación Especial (CRIE 4).

Tabla 16. Servicios que cuentan con/sin inmueble propio

Descripción	CAM		USAER		Servicios de Orientación		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Con inmueble propio	21	91.30	2	2.74	0	0	23	23.96
Sin inmueble propio	2	8.70	71	97.26	5	100	73	76.04
Total	23	100	73	100	5	100	101	100

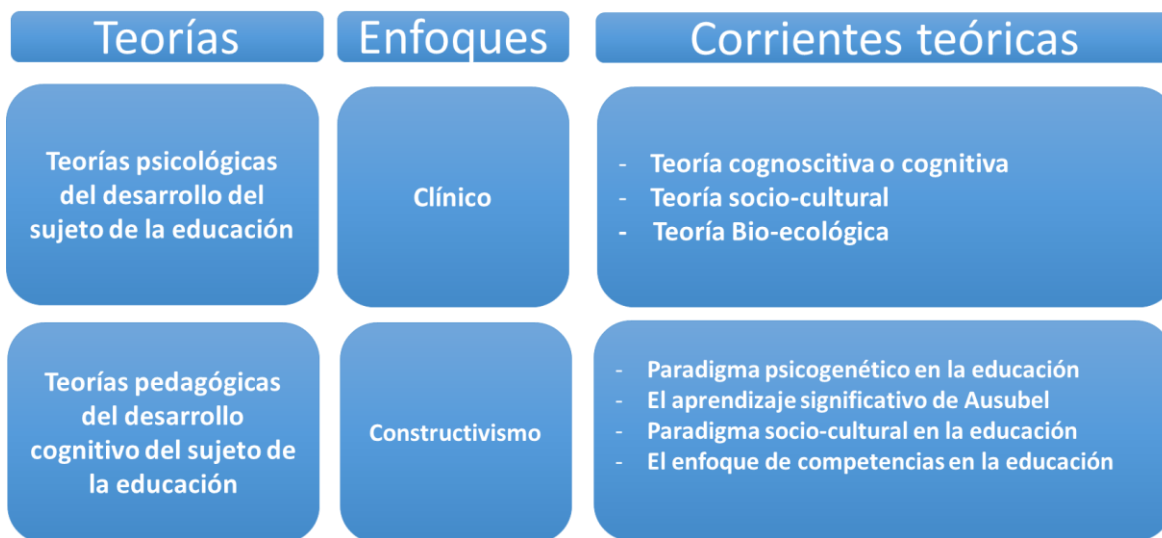
Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

⁸⁴ En el caso del USAER 5, el inmueble no se utiliza debido a que se encuentra en una colonia de alta peligrosidad.

5. Aspectos teóricos de la educación especial

Dentro de los aspectos teóricos de la educación referiremos los siguientes apartados para su mayor ubicación y consulta, mismos que se aprecian en la figura 5.

Figura 5. Aspectos teóricos y su aplicación en Educación Especial.



Elaboración propia a partir de la bibliografía consultada en el capitulado 5.

5.1. Teorías psicológicas del desarrollo del sujeto de la educación

Una configuración propia y vasta en educación especial, es su campo de conocimiento (Marchesi: 2007), quienes tenemos una práctica psicopedagógica reconocemos la importancia que cobran las premisas del desarrollo, tanto en sus ámbitos físico, cognitivo y psico-social. La noción de sujeto como estructura constituye una pieza central de las teorías psicológicas, por lo que debemos observar al estudiante como sujeto cognoscente en su desarrollo evolutivo psicológico; como sujeto de la educación a partir de los preceptos de la filosofía de la educación (con matices naturalistas y mecanicistas) como constructor de su aprendizaje; y en el ámbito social en constante interacción en los diversos contextos.

Al referirnos al sujeto de la educación, situamos al ser humano,⁸⁵ por lo que precisamos de ubicarlo desde las corrientes psicológicas que nos permitan describir, explicar, intervenir y pronosticar sobre su desarrollo, reconociendo etapas, momentos y procesos en el niño y adolescente, mismo al que denominaremos sujeto de la educación.

5.1.1. Teoría cognoscitiva o cognitiva.

Una de las teorías que ha estado presente en el modelo de atención para la educación especial en Morelos es la teoría cognoscitiva o cognitiva, denominada también teoría *psicogenética*, formulada por Jean Piaget (1896-1980). Su premisa central propone el *desarrollo cognitivo* y los cambios cualitativos en la construcción del conocimiento a partir del proceso de aprendizaje en el sujeto, visto desde el nacimiento y transitando desde la infancia hasta la adolescencia.

Esta teoría representativa del desarrollo infantil explica la *construcción del conocimiento* a partir de esquemas simples, como son los reflejos, transitando por esquemas cada vez más complejos como los observables en el pensamiento abstracto.

Una premisa central es *la acción* en la construcción del aprendizaje como contribuyente activo del desarrollo cognitivo donde se implica la relación entre el *desarrollo psicológico* y *el proceso de aprendizaje*.

Pese a que en sus inicios la teoría psicogenética no tuvo como propósito elaborar una metódica psico-educativa, *el marco constructivista* en el que se sitúa le ha otorgado implicaciones relevantes dentro del campo docente; bajo la premisa de que los sujetos de la educación aprenden a través de actividades concretas donde puedan tocar y manipular objetos, lo que les permite comprender sus propiedades y aplicar lo que han aprendido para adquirir el entendimiento del mundo que los rodea y de esta manera, construir su conocimiento (R. Watson y H Lindgren: 2016).

Los principios de la teoría cognitiva han dado lugar a un cuerpo de ideas básicas y distintivas, incorporadas a la educación y de manera específica en la educación especial, tales formulaciones son: *la inteligencia, el proceso adaptativo, la experiencia física y la participación*, a partir de la interacción con el medio y a las acciones que se realizan sobre éste, generando experiencias que favorecen y enriquecen el conocimiento y aprendizaje.

⁸⁵ En la perspectiva evolutiva que va de la hominización a la humanización, donde el proceso de educabilidad cobra sentido en la interacción social y cultural del ser humano, por ende de los sujetos (Chateau: 1972).

El sujeto y el objeto son activos en la construcción del conocimiento y es a través de *la acción*, como actividad mediadora, que se conectan las formas biológicas (orgánicas) y las epistemológicas (conocimiento), a partir de invariantes funcionales que refieren al proceso de *asimilación-acomodación* del nuevo conocimiento con respecto a los ya adquiridos, así como de la adaptación y organización (Coll: 2007).

Se formulan etapas que representan los logros en el desarrollo cognitivo del aprendizaje, iniciando con el periodo *sensoriomotor*, seguido del *preoperatorio* con la función simbólica, dando paso a la etapa de *operaciones concretas*, hasta las formulaciones hipotético-deductivas de un pensamiento formal propio en las *operaciones formales*. De esta manera se exponen *cuatro etapas del desarrollo cognitivo* desde el nacimiento hasta la edad de la adolescencia. (Tabla 17).

Tabla 17. Estadios y etapas del desarrollo formuladas por J. Piaget.

Etapas	Edad	Aspectos relevantes de la etapa.
Etapa sensoriomotora.	0 a 2 años. (Seis estadios).	Elabora esquemas rudimentarios de su mundo a partir de experiencias sensorias y coordinaciones de interacción motora.
Etapa preoperatoria.	Etapa preconceptual (2-4 años). Etapa intuitiva (5-7 años).	Adquiere habilidades complejas como el lenguaje; presentan dificultad para regresar o revertir a una acción o solución de un problema; no domina el reconocimiento de que las cantidades son las mismas aunque haya cambiado su apariencia.
Etapa de operaciones concretas.	7 a 11 años.	Soluciona problemas más complejos y es menos probable que se deje engañar por manipulaciones de conservación.
Etapa de operaciones formales.	11 años en adelante.	Es capaz de realizar experimentos simples de manera sistemática y lógica. Establece formulaciones combinatorias.

Fuente. Elaboración propia a partir de la recopilación: Piaget, J; Inhelder, B, (2007), *Psicología del niño. Obras escogidas II*. César Coll, Jesús Palacios, (2007), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología y educación*. César Coll, Jesús Palacios, (2007), *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*.

- 1) Etapa sensoriomotora, en ella se destaca la conducta refleja y las acciones motoras; involucra *esquemas de acción* como asir y alcanzar; pasando por las *reacciones circulares* que se caracterizan por el aprendizaje a partir de repetición, donde la acción sobre los *objetos* es la única manera de reconocimiento. El sensorio motor es una etapa *pre-verbal* y previa al pensamiento, concluye con la *permanencia de objeto* entendida como una función de localización en la organización espacio-temporal y causal del universo práctico, termina de conformarse entre el año y medio y los dos años.
- 2) La etapa preoperatoria, el niño desarrolla un conjunto de conductas que implican la evocación representada de un objeto ausente, se le denomina función semiótica, es

decir, se amplía el conocimiento del mundo mediante representaciones simbólicas y habilidades lingüísticas, lo que favorece la solución de diversas situaciones donde se comienzan a utilizar *representaciones mentales*. Es una nueva forma de apropiación del mundo, donde adquieren relevancia *la imitación, el lenguaje, el juego simbólico y de ficción, el dibujo y la imagen mental*, todas ellas se convierten en la base de esta etapa.

Tabla 18. Principales conceptos de la etapa preoperatoria.

Concepto	Descripción
Imitación diferida.	Justo en el final del sensoriomotor y el comienzo del preoperatorio se inicia una representación en ausencia del modelo, constituye un comienzo de representación y el gesto imitador da inicio al significante diferenciado.
Juego simbólico.	Es el juego de ficción, "hacer como si", donde la representación es neta y el significante diferenciado es un gesto imitador, acompañado de objetos que se han hecho simbólicos.
Dibujo.	Es la imagen que se ha hecho gráfica, es intermediario entre el juego y la imagen mental, no aparece antes de los dos años o dos años y medio.
Imagen mental.	Aparece como una imitación interiorizada.
Lenguaje.	Es la representación que se apoya exclusivamente en el significante diferenciado, constituido por los signos de la lengua en vías de aprendizaje.

Fuente. Elaboración propia a partir de la recopilación: Piaget, J; Inhelder, B, (2007), *Psicología del niño. Obras escogidas II*. César Coll, Jesús Palacios, (2007), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología y educación*. César Coll, Jesús Palacios, (2007), *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*.

La etapa preoperatoria a su vez se divide en dos periodos: el periodo preconceptual (de los dos a los cuatro años) y el periodo intuitivo (de los cinco a los siete años), en estas se hace presente el *pensamiento irreversible o transductivo*, entendido como la incapacidad de seguir una línea de razonamiento hacia atrás una vez que ha iniciado o para revertir el pensamiento. Los niños no logran imaginar que las cosas pueden volver a su estado original ni que puedan accionar dos situaciones en ambas direcciones, es decir, el niño no entiende la relación entre causa-efecto.

Elementos característicos son: el *animismo*, entendido como la atribución de que todos los objetos son animados o tienen cualidades reales. También aparece la *centración*, referida a la incapacidad de concentrarse en varios aspectos de una situación al mismo tiempo, el sujeto se fija sólo en una dirección; mientras que *el egocentrismo*, hace referencia al punto de vista particular y a la preocupación por sí mismo.

3) *Operaciones concretas*, comprendida en edades de siete a los once años, en este momento se desarrolla la capacidad para aplicar la *lógica* sobre la base de la correspondencia concreta entre el evento y la explicación, se desarrolla la capacidad para *conservar*, es un pensamiento que no puede procesar las abstracciones; le interesan las cosas que son fáciles de representar mentalmente.

Los conceptos característicos de esta etapa son: *operaciones, conservación, clasificación y seriación.*

Tabla 19. Principales conceptos de la etapa de operaciones concretas.

Concepto	Descripción
Operaciones	Consiste en transformaciones reversibles y esa reversibilidad puede consistir en inversiones, una transformación reversible no lo modifica todo a la vez, pues de otro modo no admite retorno.
Conservación	El desarrollo de un esquema le permite al niño darse cuenta o reconocer que el número y cantidad de algo permanece igual, aun cuando su forma (masa) o volumen (recipiente) se modifique, de esta manera, la conservación marca la transición del pensamiento preoperacional al operacional concreto, es decir, cuando se adquiere la operación de la transformación.
Invariantes de la conservación.	Es el orden en la adquisición de la conservación de la masa, peso y volumen, así el niño adquiere la conservación de la masa alrededor de los 7-8 años; la conservación del peso entre los 9-10 años y la conservación del volumen a partir de los 11-12 años.
Clasificación.	Es la habilidad de agrupar objetos que son semejantes, para adquirirlo se debe incorporar el principio de inclusión de clase.
Seriación.	Es la capacidad de organizar mentalmente un conjunto de elementos en orden ascendente o descendente de acuerdo con alguna dimensión como el tamaño, peso o volumen.

Fuente: Elaboración propia a partir del texto Piaget, J; Inhelder, B, (2007), *Psicología del niño. Obras escogidas II*. César Coll, Jesús Palacios, (2007), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología y educación*. César Coll, Jesús Palacios, (2007), *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*.

Los conceptos antes mencionados conllevan a que el niño sea capaz de pensar sobre los aspectos de un problema tal y como se le presentan, por lo que sólo se plantea cuestiones relativas a los datos concretos, presentes o reales, sin alcanzar la capacidad de concebir otras representaciones posibles, es decir, lo posible se subordina a lo real.

- 4) *Operaciones formales*, esta etapa se presenta en la edad de la adolescencia, donde se conjunta la capacidad para pensar de manera *formal* usando esquemas de dominio de un *pensamiento lógico, de causalidad física o hipotético deductivo*, manifestándose un razonamiento *inductivo* o *deductivo* por lo que el *pensamiento abstracto*, la *resolución de problemas* y la *metacognición* son aspectos de la inteligencia observables en esta etapa.

La inteligencia se demuestra a través de la construcción de nociones de uso lógico de los símbolos relacionados con los conceptos abstractos. Esta forma de pensamiento incluye *suposiciones* que no tienen ninguna relación necesaria con la realidad. En el pensamiento

formal lo real se subordina a lo posible, esta última caracterización describe el período de operaciones formales.

Tabla 20. Principales conceptos de la etapa de operaciones formales

Concepto	Descripción
Pensamiento lógico abstracto o hipotético deductivo.	Formula conclusiones específicas de los conceptos abstractos. Esta capacidad resulta de la abstracción de considerar los posibles resultados y consecuencia de las acciones a partir de “representaciones de representación posibles”.
Pensamiento inductivo.	Se parte de lo general a lo específico.
Pensamiento deductivo.	Parte de lo específico a lo general.
Resolución de problemas.	Habilidad para resolver problemas a partir del ensayo y error de manera sistemática, lógica y metódica.
Metacognición.	Capacidad de pensar y razonar sobre los propios procesos de pensamiento y monitorizarlos.

Fuente: Elaboración propia, a partir del texto Piaget, J; Inhelder, B, (2007), *Psicología del niño*. César Coll, Jesús Palacios, (2007), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología y educación. Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*.

En general cualquiera que sea la etapa cognitiva en el que nos situemos, la educación escolar tendrá como meta contribuir a que los alumnos progresen a través de los sucesivos estadios o niveles que configuran el desarrollo (Coll: 2007).

La acción pedagógica en el nivel preescolar se centra en favorecer y potenciar el aprendizaje a través de accionar y manipular los objetos, mientras que en la educación primaria el objetivo último constituye potenciar y favorecer la construcción progresiva de las estructuras operatorias y formales desde las competencias cognitivas, afectivas y relacionales que las caracterizan.

Es importante señalar que la teoría psicogenética concibe una metodología experimental, por demás vigente a la fecha, a partir de la conjunción de dos técnicas psicológicas transcendentales: la entrevista y la observación, a lo que Piaget denominó como *el método clínico (La méthode clinique)*, a través de esta técnica se puede conocer el proceso de pensamiento de los niños, conversando con ellos, haciéndoles preguntas acerca del modo en que observan su mundo y cómo piensan, con la intención de que el experimentador trate de obtener las tendencias del conocimiento del niño en forma pura, con independencia del aprendizaje.

No cabe duda de que la técnica mencionada es relevante en el quehacer psicopedagógico, ya que detenerse a observar al niño desde su conducta en el más amplio sentido contrastado con las formulaciones propias del desarrollo en situaciones naturales como el

aula, en el recreo o a la llegada a la escuela; es un recurso ponderado en la práctica docente y ha dado pie a múltiples trabajos de investigación que se centran en este método.

5.1.2. Teoría sociocultural.

Es importante reconocer a la teoría sociocultural o histórico-cultural, y a su máximo exponente Lev Semionovich Vygotski, como referente indispensable dentro del campo de la educación especial, la presente teoría forma parte del enfoque constructivista, por su proceder activo sobre el aprendizaje donde la acción se concibe como paso de transformación del medio a través del uso de instrumentos.

Vygotski parte de la lógica dialéctica y el materialismo histórico hacia el estudio del desarrollo del hombre, es decir, describe y explica para teorizar sobre la conducta mediante la historia de la conducta, la conciencia mediante la historia de la conciencia y la representación mediante la historia de la representación (Álvarez y del Río: 2007).

Como punto de partida esta teoría tiene un peso importante en las concepciones sociales que visualizan al individuo como parte del resultado del proceso histórico y social, planteando que el comportamiento humano se diferencia de la conducta de los animales por la experiencia social e histórica, es decir, *el ser humano re-construye su propia experiencia*.

De esta manera Vygotski ubicó que el hecho humano no se legitima por nuestra herencia genética, sino que el origen del hombre conlleva el paso del antropeide al hombre tanto como el paso del niño al hombre, que se produce gracias a la actividad conjunta, que se perpetúa y garantiza por el proceso social de la educación (Álvarez y del Río: 2007).

Fue el primero en hablar en términos de la evolución cultural del hombre y del desarrollo cultural del niño, perfilando a las funciones psicológicas superiores a partir del desarrollo cultural; de esta manera las funciones mentales son un distintivo netamente biológico, por tanto, universal, con independencia de la cultura, la sociedad y la historia en la que tienen lugar, siendo el desarrollo histórico el que aporte la continuación del desarrollo filogenético, aquel donde la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas muestran el rasgo distintivo de la psicología humana.

Son múltiples y contrastantes los conceptos que se manejan en la teoría sociocultural, mencionaremos algunos que se relacionan con el desarrollo y el aprendizaje en la tabla 21.

Tabla 21. Conceptos de la teoría sociocultural

Concepto	Descripción
Funciones mentales.	Percepción, atención y memoria son mecanismos que intervienen en la adquisición de nuevos saberes (dispositivos básicos del aprendizaje).
Funciones mentales inferiores	Son determinadas genéticamente, son parte de nuestra herencia biológica, nacemos con ellas, están condicionadas por lo que podemos hacer, responden a un comportamiento, a una reacción o respuesta al ambiente, dependen de la maduración y el crecimiento.
Funciones mentales superiores	Se adquieren y se desarrollan por medio de la interacción social, son determinadas por la forma de ser de la sociedad y mediadas culturalmente, para adquirir las funciones mentales superiores el niño debe haber aprendido las herramientas básicas de la cultura como el lenguaje.
Zona de desarrollo próximo (ZDP)	La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un compañero o adulto más capaz, permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en el curso de maduración.
Zona de desarrollo real (ZDR)	Caracteriza el desarrollo mental en función de lo que el niño es capaz de hacer actualmente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo que puede hacer el niño con la ayuda de los demás.
Herramientas psicológicas	Su función es la de dominar la propia conducta, resolver problemas, realizar acciones, ser independientes y alcanzar un nivel superior, el lenguaje es la principal herramienta. A partir de este se desarrollan estrategias para la atención, la memoria, los sentimientos y la solución de problemas.
Mediación	Los procesos psicológicos están mediados por procesos sociales, culturales e históricos. El ser humano alcanza sus fines sólo a través de la elaboración compartida de todo tipo de herramientas: físicas, simbólicas y psicológicas, todas construidas en el marco de los procesos sociales e históricos.
Mediación interpersonal	Es interpersonal, se da entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que constituye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual.
Mediación social	Los procesos externos son transformados para crear procesos internos. El proceso de interiorización se mejora y optimiza cuando los procesos de mediación están más escalonados y permiten al niño una adecuación más precisa a su nivel de actividad posible. ZDP.
Internalización	El desarrollo psicológico individual es un complejo proceso en el que las personas y particularmente los niños, se van apropiando de las conquistas acaecidas en el marco del desarrollo histórico de la especie humana.
Andamiaje	Proceso que controla los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del sujeto, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que estos tiene cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto que de otro modo serían imposible, y usarse selectivamente cuando sea necesario.
Pensamiento y lenguaje	La concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social que se internaliza, es de un valor incalculable para el estudio del pensamiento y el lenguaje.

Fuente. Elaboración propia a partir de la recopilación: Vigotsky, L.S, (2001), *Obras escogidas II*. César Coll, Jesús Palacios, (2007), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología y educación*. César Coll, Jesús Palacios, (2007), *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*.

Para Vygotski el pensamiento es considerado una acción mediatizada del mundo de acuerdo con la forma o modo de la actividad de los individuos. El carácter mediatizado del pensamiento se refiere al papel que desempeñan los artefactos (objetos, instrumentos, sistemas de signos, entre otros) en la realización de la práctica social. Los artefactos no son

meras ayudas al pensamiento (como lo plantea la psicología cognitiva) ni simples amplificadores, sino partes constitutivas y consustanciales de éste. Se piensa con y a través de los artefactos culturales (Radford: 2006).

Por lo tanto el lenguaje es la gran herramienta, es decir, la trasmisión de los conocimientos de la cultura se realiza por medio del lenguaje, ya en *Pensamiento y lenguaje* Vygotski expuso cómo la palabra siempre refiere no a un objeto aislado sino a todo un grupo o clase de objetos, es decir, el significado de la palabra es una generalización o el reflejo generalizado de la realidad, lo que para él constituyó el *acto del pensamiento*.

Si el medio de comunicación es el signo (la palabra o sonido), que a través de sucesos simultáneos puede asociarse con el contenido la experiencia, y servir entonces para transmitir el mismo contenido a otros seres humanos, donde el lenguaje desempeña un papel en el proceso intersubjetivo trascendental, es decir, el ser humano es ante todo un ser cultural en interacción y a mayor interacción social habrá mayor conocimiento con más posibilidades de actuar, lo que incide en fortalecer los procesos intrasubjetivos del sujeto.

Por consiguiente, en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas que comunican (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica) al internalizar su lenguaje. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos, no olvidemos que todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

¿Qué es lenguaje y el pensamiento? De manera acotada podemos decir que es lo uno y lo otro a la vez por ser unidad del pensamiento lingüístico. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión, de la misma manera menciona que los significados de las palabras se desarrollan desde el pensamiento hacia la palabra y a la inversa.

En cuanto a la zona de desarrollo próximo se encuentra la formulación del principio de organización y localización dinámica de las funciones psicológicas superiores (Akhutina: 2002). Para Vygotski la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo

cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (Gimenes: 2008).

Aunque la teoría de Vygotski ya es ampliamente conocida, debemos recordar que durante más de cincuenta años, del siglo pasado estuvo censurada; actualmente se puede afirmar que es una de las teorías que tiene un peso relevante en los campos de la psicología, la educación, así como la neuropsicología.

El trabajo de Vygotski es reconocido, entre otros muchos aportes, por el método instrumental, es decir, comprueba la capacidad del sujeto por resolver una tarea que se aumenta si hacemos intervenir un instrumento psicológico. Por ejemplo, tarjetas con figuras, que sin alterar estructuralmente la tarea, permiten una mediación de los estímulos que mejora la representación y con ello el control y ejecución externa por parte del sujeto de sus propias operaciones mentales como lo menciona Álvarez y del Río (2007). De este modo nuestro sistema de pensamiento sería fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por nuestra cultura.

Para el aprendizaje, Vygotski enfocó su trabajo en el estudio de esos sistemas de actividad y mediación propios del hombre y propuso la investigación, por una parte, de aquellos que caracterizan a las distintas culturas y a los distintos momentos históricos y, por otra, de aquellos que distinguen a cada una de las etapas del desarrollo-educación del niño (Álvarez y del Río: 2001).

De esta manera, la teoría sociocultural ofrece implicaciones relevantes en el proceso de enseñanza para el campo educativo, ya que se centra en el potencial del aprendizaje del educando proporcionando un recurso por demás valioso a las pruebas convencionales de inteligencia que evalúan lo que el niño ha aprendido, haciendo posible que los sujetos de la educación se beneficien de la guía experta que menciona este autor, además de tomar en cuenta su contexto y entorno social.

De igual manera, los materiales didácticos y juguetes educativos tienen una estrecha relación en la denominación de zona de desarrollo próximo. El niño que memoriza con ayuda de material auxiliar organiza la operación en un plano distinto que el que lo memoriza de forma inmediata, porque el niño que usa signos y operaciones auxiliares no se le exige tanto la memoria como la habilidad para crear nuevas conexiones, para crear una nueva estructura, sino que se le exige que posea una imaginación rica, a veces una forma de

pensamiento desarrollado, es decir, unas cualidades psíquicas que en la memorización inmediata no juegan un papel importante (Vygotski: 2001).

Vale la pena mencionar que para el campo de la educación especial Vygotski sembró las bases sobre sus investigaciones sobre lo que denominó como *defectología*, en la que se interesaba por observar el desarrollo del *niño anormal* a lo cual refirió, el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo (Vygotski: 1997), de esta manera expuso que en el desarrollo del niño normal, esas mismas leyes psicológicas, podían observarse también en el desarrollo de *los niños anormales*.

Es decir el proceso de maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje de la misma manera que el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración (Vygotski: 1978), de esta manera al avanzar un paso en el aprendizaje el niño progresa dos pasos en el desarrollo, es decir, el aprendizaje y el desarrollo no coinciden.⁸⁶

5.1.3. Teoría bio-ecológica.

Existe una perspectiva sobre el desarrollo humano que cobra notable sentido en el marco contextual, se trata de la teoría ecológica o bio-ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979), donde se considera que el desarrollo sólo se puede comprender dentro del contexto social, ya que el individuo no puede verse aislado del ambiente, sino que es parte indivisible del mismo.

Para este autor lo relevante se encamina al reconocimiento del contexto, es decir, se asume la concepción del ambiente, que se visualiza como un sistema integral con significado en el crecimiento y bienestar; es un momento de reciprocidad entre los aspectos físicos y biológicos que se dan en el interior de los mismos (Abello: 2016). De esta manera se concibe el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona se desenvuelve dentro del sistema de ambientes que le rodean, su ambiente ecológico, y en el modo en que se relacionan con él.

Bronfenbrenner describe el rango de procesos interrelacionados que afectan al individuo en desarrollo; cada organismo se desenvuelve dentro de un sistema ecológico que sustenta

⁸⁶ Recordemos las tres posiciones teóricas entre desarrollo y aprendizaje planteadas por Vygotski: 1ª La suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje; 2ª El proceso de aprendizaje esta inseparablemente unido al proceso de desarrollo; 3ª Anula los extremos de las anteriores afirmaciones combinándolos entre sí, por un lado, está la maduración que depende directamente del desarrollo sistema nervioso, por el otro, el aprendizaje como un proceso evolutivo.

o extingue el crecimiento. Del mismo modo que necesitamos comprender la ecología de los mares o los bosques para poder entender el desarrollo de un pez o un árbol, es necesario comprender la ecología del ambiente humano a fin de entender la forma en la que los niños se desarrollan (Papalia: 2009).

Para advertir cómo se desarrollan los niños, sabemos de la importancia al observar el comportamiento, realizar dicha acción implica observar desde los entornos naturales, observar al sujeto de la educación en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve y que le envuelven, mientras interactúa con adultos, con pares, con docentes, que les son familiares, durante cortes de tiempo prolongado.

Siguiendo a Álvarez y Peñacoba el elemento central de la perspectiva ecológica divide el ambiente que rodea al niño en diferentes sistemas (desde el más próximo hasta el más remoto), es decir, el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el crono sistema; así se incluye en cada uno tanto al sujeto dentro de su espacio físico, como a las personas que se encuentran en él y que van a determinar las relaciones y comportamientos. Para ubicar los elementos del sistema ecológico se describen estos en la siguiente tabla.

Para Bronfenbrenner, una persona no sólo es el resultado de su desarrollo, sino que es interacción entre la acomodación mutua entre un ambiente y el individuo; por consiguiente, los niños afectan su propio desarrollo mediante sus características biológicas y psicológicas, sus talentos y capacidades, sus discapacidades y su temperamento.

Siguiendo hasta aquí la perspectiva de Bronfenbrenner, promover entornos de aprendizaje, considerando inventarios ecológicos, permite explorar la diversidad de ambientes desde los más próximos o distantes en los cuáles el sujeto de la educación participa e interacciona.

Tabla 22. Conceptos de la teoría bio-ecológica

Concepto	Descripción
Microsistema	Patrón de actividades, roles y relaciones personales cara a cara dentro del entorno, tal como el hogar, la escuela, el sitio de trabajo o el vecindario, en el que el niño funciona de manera cotidiana. Existen influencias bidireccionales que fluyen en un sentido y en otro, el niño interactúa con otros de manera cotidiana y personal. Ejemplo: ¿cómo es que un recién nacido cambia las vidas de sus padres? ¿Cómo es que los sentimientos y actitudes de los padres afectan al bebé?
Mesosistema	Es la interacción de dos o más microsistemas que envuelven al niño en el desarrollo. Es posible que influyan las conexiones entre el hogar y la escuela (como las conferencias entre padres y maestros) o entre la familia y los grupos de pares. Dentro de los mesosistemas se pueden ver las diferencias en las formas que el mismo niño actúa en diferentes entornos. Ejemplo: un niño que

	termina la tarea escolar en casa puede mostrarse cohibido cuando se le pregunta por un trabajo en el salón de clases.
Exosistema	Al igual que el anterior, es una conexión entre dos o más entornos, a diferencia del mesosistema, uno de esos entornos (como el sitio de trabajo de los padres o las redes sociales de estos mismos) no contiene al niño en desarrollo y por ende lo afecta sólo de manera indirecta. Ejemplo: Una mujer cuyo empleador le proporciona facilidades para salir a amamantar a su bebé, tendrá mayores probabilidades de seguir haciéndolo.
Macrosistema	Es la interacción que engloba a los patrones culturales generales como: los valores, creencias, y costumbres dominantes, así como los sistemas políticos, económicos y sociales de una cultura o subcultura que se filtran en un sinfín de maneras a las vidas cotidianas de los individuos. Ejemplo: El que un niño crezca en un hogar de familia nuclear o extendida se ve poderosamente influido por el macrosistema de la cultura.
Crono sistema	Agrega la dimensión de tiempo: el grado de estabilidad o cambio en el mundo del niño. Este puede incluir cambios en la composición familiar, lugar de residencia o trabajo de los padres, así como sucesos más amplios, tales como guerras, ciclos económicos, olas migratorias. Los cambios en patrones familiares (como el incremento en el número de madres trabajadoras en las sociedades industriales de occidente y la disminución de hogares de familia extendida en los países en vías de desarrollo) son factores crono sistémicos.

Elaboración de la tabla I. A partir de la referencia de Álvarez Elena; Peñacoba Cecilia, *Teoría y práctica de psicología del desarrollo*.

Por lo tanto estamos presenciando la disposición de una ecología del aprendizaje como lo menciona Barrón (2006), al decir que la acción educativa estaría dibujada entre diferentes escenarios y agentes educativos, contrasta vigorosamente con la ecología del aprendizaje que sustenta los sistemas educativos actuales,⁸⁷ basados en los principios de educación universal (Coll: 2013).

Por lo tanto, incorporar estrategias de intervención psicopedagógicas en la atención para la discapacidad⁸⁸, tomando en cuenta ecosistemas reales, significativos y funcionales, permiten al educando el que se incorporen e internalicen rutinas y/o análisis de tareas, favoreciendo de manera continua sus habilidades adaptativas y por ende sus aprendizajes (conceptual, social y práctico).

⁸⁷ 1) El aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida, así como la *informalización* del aprendizaje; 2) Las trayectorias personales del aprendizaje como vía de acceso al conocimiento en las sociedades de la información, los aprendizajes que adquirimos y las competencias que desarrollamos como resultado de la participación en diferentes escenarios, del aprovechamiento de oportunidades y recursos para aprender; 3) Satisfacer continuamente nuevas necesidades de aprendizaje con relevancia en las competencias genéricas y transversales relacionadas con la capacidad de aprender; 4) La personalización creciente del aprendizaje hacia la diversidad y singularidad de las trayectorias personales del aprendizaje.

⁸⁸ La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo definen a la discapacidad intelectual de la siguiente manera: *La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.* (AAIDD, 2002; 2012).

De esta manera, el enfoque ecológico funcional es el eje transversal en cada una de las actividades del servicio escolarizado; éste enfatiza la adquisición de habilidades que apoyan el desarrollo de la conducta adaptativa (Cambray: 2014 y Escandón: 2006), donde se aborda en forma sistemática y funcional la integración de contenidos, habilidades y competencias con situaciones ecológicas o simuladas, que permitan dar sentido y significado a los aprendizajes. En este contexto, se enseña al estudiante modelando todo lo que le ayuda a participar de acuerdo con sus posibilidades, en los diferentes ambientes donde se desarrollan: hogar, comunidad, trabajo, tiempo libre y ocio, entre otras.

Para Vargas (2016), la evaluación de estudiantes en grupos que presentan multidiscapacidad y las acciones de intervención ha presentado dificultades que durante la practicas deben ser solventadas, por ello considera que: *“la propuesta de una intervención desde un currículum funcional y ecológico abrió las puertas a una intervención realmente acorde a sus necesidades y al mismo tiempo para que participasen más activamente con la comunidad educativa”*.

Y continúa: *“un currículum funcional y ecológico: Identifica las necesidades actuales y futuras del alumno, considerando las expectativas familiares y contexto social y cultural, identifica habilidades prioritarias que el alumno necesita para actuar y participar en todos los ambientes de su vida cotidiana, propiciando más independencia y autonomía en el futuro* (Vargas: 2016).

Así el currículo se convierte en el contenido a ser modelado y enseñado para el desarrollo de competencias y habilidades que favorezcan al sujeto de la educación, considerando en todo momento los diversos ambientes de en los que se desenvuelve y la funcionalidad de los aprendizajes en dichos contextos.

5.2. Teorías pedagógicas del desarrollo cognitivo del sujeto de la educación

Como se ha podido visualizar en la figura 5, en este subapartado podemos tener una panorámica de las teorías pedagógicas que concierne al desarrollo cognitivo del sujeto de la educación.

5.2.1. Paradigma psicogenético en la educación.

La teoría psicogenética constructivista es una de las más influyentes en el campo de la educación especial y en general en la psicología y la pedagogía. El modelo de atención para los servicios de Educación Especial ha tomado elementos importantes de la propuesta

constructivista para explicar situaciones relacionadas con el conocimiento y el aprendizaje en los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Esta teoría otorga al sujeto cognoscente un papel activo en la construcción del conocimiento, el cual no se limita a una copia del mundo, sino que se encuentra condicionado por los marcos conceptuales (esquemas) que orientan el proceso de adquisición y la construcción de los conocimientos. Estos marcos conceptuales no son equivalentes a la acumulación de la experiencia sensorial, ni se encuentran en forma innata en los sujetos sino que son construidos por el sujeto en su relación directa con los objetos. Los orígenes del paradigma psicogenético datan de 1930, donde se pueden ubicar los primeros trabajos de Jean Piaget⁸⁹ sobre la lógica y el pensamiento verbal en los niños. En el anexo 4 se presenta una línea del tiempo con las aportaciones e investigaciones más importantes de Jean Piaget.⁹⁰

Piaget se interesó por el conocimiento, su origen y su construcción desde un enfoque claramente epistémico. Él mismo denominó su teoría como “epistemología genética”, su interés central fue dar respuestas a preguntas claramente epistemológicas como las siguientes:

¿Cómo construimos el conocimiento? ¿Cómo avanza el sujeto de un estado de conocimiento inferior (de menor validez) a otro de orden superior (de mayor validez)? y ¿Cuál es el origen de las categorías básicas del pensamiento racional?

La respuesta que ofrece la teoría psicogenética a estas interrogantes tiene como característica un enfoque interdisciplinario.

Sus investigaciones no se centraron en el niño en sí mismo, sino en los orígenes del conocimiento, para ello Piaget elaboró un método de análisis propio, el método clínico-critico, mismo que le permitió describir la manera en que sujeto y objeto se encuentran unidos de forma inseparable. El sujeto al actuar sobre el objeto, lo transforma, al tiempo que se transforma a sí mismo, construyendo o modificando sus propios marcos y estructuras interpretativas. (Castorina: 1989) Hay en este sentido una interdependencia entre sujeto y objeto.

⁸⁹ Aunque Piaget fue biólogo de formación siempre mantuvo un interés importante por la epistemología, pensaba en la posibilidad de crear una epistemología biológica, pues creía que existía un continuo entre la vida y el pensamiento. La psicología clínica es utilizada por Piaget como una estrategia metodológica para diseñar una epistemología genética. Para 1930 la psicología como ciencia se encontraba todavía en ciernes Piaget estudia diversas corrientes teóricas (el asociacionismo, el psicoanálisis, la psicometría, etc.) con la intención de encontrar elementos teóricos metodológicos que le permitieran explicar la génesis y el desarrollo de ciertas funciones psicológicas y en consecuencia explicar cómo se construye el conocimiento.

⁹⁰ En la teoría psicogenética encontramos fundamentos y conceptos básicos de la biología como son la adaptación y la organización, Piaget concibe a la inteligencia como un proceso de adaptación.

Una categoría indispensable para explicar la construcción paulatina del conocimiento es la noción de acción, en la cual el sujeto cognoscente realiza acciones (mentales o físicas) sobre el objeto de conocimiento. El sujeto no puede tener un conocimiento real del objeto si no lo construye, es decir lo estructura, aplicando sobre él un conjunto de acciones. La acción desde el punto de vista biológico es indispensable para la supervivencia. Para Piaget no puede haber acción en la que no intervenga algún tipo de organización interna que la origine y la regule. La acción en su posibilidad de repetirse y generalizarse es un elemento fundamental para explicar el desarrollo.

De forma directa el objeto también “actúa” sobre el sujeto o responde a sus acciones, generando cambios y modificaciones en las representaciones paulatinas que el sujeto va construyendo sobre él. Es por ello que se habla de una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto. Para esta teoría cualquier estado de conocimiento alcanzado es solo un equilibrio temporal que siempre estará abierto a niveles de equilibrio superior, mismos que serán cada vez menos generales, más específicos y más diferenciados.

5.2.1.1. Teoría de los estadios

En la teoría psicogenética el concepto de inteligencia se define como una función básica que permite al organismo adaptarse al ambiente, en este sentido la inteligencia es una forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cognoscitivas (Piaget: 1950) a este proceso se le denomina equilibración; la inteligencia infantil es desafiada constantemente por eventos novedosos que no se comprenden de inmediato, provocándose un desequilibrio cognoscitivo entre los procesos mentales y las situaciones del contexto, que obligan al sujeto a realizar ajustes cognoscitivos para afrontar las nuevas experiencias y de esta manera reestablecer el equilibrio.

Por otra parte a las unidades de organización que posee el sujeto cognoscente se le ha denominado esquemas, los cuales se organizan, se diferencian y se integran de forma cada vez más compleja, ya que la unión de varios esquemas forma a su vez una unidad organizada con ciertas leyes de composición y de transformación denominada estructura. Derivado de lo anterior, podemos decir que hay esquemas y estructuras que intervienen directamente en la regulación de las interacciones del sujeto con su entorno, que funcionan también como marcos asimiladores a través de los cuales el sujeto va incorporando nuevos conocimientos o nueva información.

La noción de esquema describe el modelo o las estructuras mentales que construye el sujeto para representar, organizar e interpretar las experiencias de aprendizaje, por lo consiguiente el esquema es un patrón de pensamiento o de acción. Se distinguen tres tipos de esquemas: los sensoriomotores, simbólicos y operacionales.

Tabla 23. Unidades de organización cognitivas

Conceptos	Descripción
Inteligencia	Función básica que permite al organismo adaptarse al ambiente.
Equilibración	Desafíos continuos por eventos novedosos que ponen en juego a los procesos de asimilación y acomodación.
Esquemas sensoriomotores	Son patrones de comportamiento utilizados por el sujeto para representar y responder ante un objeto. Este tipo de esquemas son las primeras estructuras que surgen.
Esquemas simbólicos	Se presentan después del segundo año de vida y suponen la capacidad de representar las experiencias en forma mental y usar símbolos o esquemas mentales para relacionarse con los objetos.
Esquemas operacionales	A partir de los siete años los niños son capaces de realizar operaciones cognitivas que implican una actividad mental interna, que ejecuta una persona sobre sus objetos de pensamiento y le permiten llegar a una conclusión lógica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Piaget 1950.

Para Piaget todos los esquemas se crean y se modifican a través de dos procesos que son; la organización y la adaptación. La organización es el proceso mediante el cual el sujeto cognoscente combina los esquemas existentes con estructuras mentales nuevas y estas a su vez se vuelven cada vez más complejas, el objetivo de esta organización busca la adaptación, que consiste en un proceso de ajuste del sujeto a los requerimientos del contexto. El proceso de adaptación incluye a su vez dos actividades que son complementarias; la asimilación y la acomodación.

La asimilación consiste en una interpretación de las experiencias nuevas incorporándolas a los esquemas existentes en el sujeto. En ocasiones será necesario que el sujeto modifique las estructuras existentes a fin de explicar las experiencias nuevas, a este proceso se le llama acomodación y se presenta cuando el sujeto se enfrenta a un conocimiento nuevo que no puede ser interpretado o explicado con los esquemas existentes. La figura 6, nos muestra cómo se presentan los diferentes procesos:

Figura 6. Procesos de organización y adaptación



Fuente: Elaboración propia a partir de la bibliografía consultada en: Piaget e Inhelder. 2007

Para Piaget el desarrollo intelectual se organiza en estadios,⁹¹ que a su vez representan niveles cualitativamente diferentes en cuanto al funcionamiento cognoscitivo del sujeto, la organización de estos estadios constituye una secuencia invariable de desarrollo, lo que supone que todos los niños avanzan a través de los estadios en un mismo orden, sin poder omitir ninguno de ellos, (esto implica que son universales), a medida que el menor avanza en su desarrollo evoluciona a etapas más complejas, mismas que a su vez tienen como base el estadio anterior.⁹² La secuencia de las etapas propuestas por Piaget se presenta en la tabla siguiente.

Tabla 24. Etapas de desarrollo cognoscitivo del sujeto

Estadio	Sub-estadios	Acciones del sujeto
SENSORIO MOTOR	Actividad refleja 0-1 mes	Reacciones y reflejos innatos.
	Reacciones circulares primarias 1-4 meses	Acciones centradas en el propio cuerpo del sujeto, se llaman primarias porque son los primeros hábitos motores que surgen y circulares porque resultan repetitivas para el sujeto.

⁹¹ En la propuesta de Piaget los estadios cumplen los siguientes criterios: Mantienen un orden secuencial de adquisición, (esto no implica un ritmo cronológico universal), las actividades intelectuales de cada estadio comparten una estructura similar, los estadios son inclusivos el estadio más complejo incluye en sí mismo las actividades del estadio anterior, entre el paso de un estadio a otro se presenta un desequilibrio que permite al sujeto reestructurar lo aprendido.

⁹² Piaget propone secuencias de etapas intelectuales como fijas o invariables, Siegler (1995 citado en Amado) sostiene que el pensamiento de los niños es mucho más variable de lo que propone Piaget en la estructura de los estadios tanto en lo interindividual como en lo intraindividual, esto se debe a factores culturales e influencias del ambiente que pueden acelerar o retardar el desarrollo intelectual del sujeto.

	Reacciones circulares secundarias 4-8 meses	Son repetitivas debido al placer que le proporcionan al sujeto y a través de ellas establece la primera relación con los objetos. (Fuera de su propio cuerpo).
	Reacciones circulares secundarias 8 - 12 meses	Implica la coordinación de varias acciones para conseguir un plan. Aparece por primera vez la intencionalidad que implica la coordinación de reacciones circulares secundarias. La relación entre los esquemas permite la comprensión de las relaciones entre los objetos y los hechos.
	Reacciones circulares terciarias 12-18 meses	Implica el uso de esquemas exploratorios mediante los cuales el sujeto diseña un nuevo método para actuar sobre los objetos y reproducir los resultados que se presentaron en otro momento. La imitación se vuelve más deliberada, lo mismo que el ensayo y error para la solución de situaciones.
	Solución de problemas simbólicos. 18 a 24 meses	Implica el comienzo de la internalización de los esquemas anteriores para construir símbolos o imágenes mentales que en un futuro el niño va a utilizar para guiar su conducta. El logro más notable de este periodo es el desarrollo de la permanencia del objeto.
PRE OPERACIONAL	Periodo preconceptual 2 a 4 años	<p>Aparecen ideas, conceptos y métodos de razonamientos primitivos. Surge la función simbólica que es la capacidad de representar a través de palabras o símbolos algo que está ausente. La forma más evidente del simbolismo es el uso del lenguaje. Inicia el juego simbólico en el niño, que es la capacidad de representar personajes o situaciones con objetos.</p> <p>Otra de las características es el animismo que supone la capacidad del menor de atribuir vida a objetos inanimados. El niño en esta etapa tiene un pensamiento pre-causal o transducido, es decir razona de lo particular a lo particular, si dos eventos ocurren al mismo tiempo, es probable que el niño suponga que uno ha sido causado por el otro.</p> <p>Otra característica de este nivel es el egocentrismo es la tendencia a explicar y considerar el contexto externo desde la perspectiva propia y única, sin considerar la opinión o la perspectiva de los demás.</p>
PRE OPERACIONAL	Periodo intuitivo 4-7 años	<p>Durante este periodo el egocentrismo va desapareciendo paulatinamente y los niños se vuelven más capaces en la clasificación de objetos con base a sus características perceptuales como la forma, el tamaño y el color, se llama intuitivo, porque la comprensión del objeto se encuentra centrada en la característica más evidente del objeto, es decir en la forma concreta en la que aparentemente son las cosas, sin la intervención de procesos lógicos o racionales.</p> <p>Durante la clasificación se pueden observar dificultades con la inclusión de clase, es decir la comparación entre una clase de objetos con sus subclases, sin confundirla. Esto se debe a que el pensamiento preoperatorio está focalizado o centrado en atender un solo aspecto o característica de la situación y excluyendo otros. Hay fallas también en la conservación que implica el reconocimiento de las propiedades de un objeto o sustancia, y saber que estas no cambian, aunque su apariencia sea alterada superficialmente.</p> <p>Se inicia el paso del pensamiento intuitivo al operatorio, el niño empieza a representar los objetos y a actuar en ellos de manera mediatizada (uso de signos, símbolos, operaciones mentales).</p>

<p>OPERACIONES CONCRETAS</p>	<p>De los 7 a los 11 años</p>	<p>Durante esta etapa los niños adquieren operaciones cognoscitivas que poco a poco van generalizando y aplicando a nuevas situaciones o contextos. El pensamiento paulatinamente se vuelve más lógico y se presenta la descentración que consiste en la capacidad de considerar varios aspectos o dimensiones de un estímulo o situación, los niños ya no se dejan llevar por las apariencias engañosas de una situación.⁹³</p> <p>La reversibilidad: la capacidad para revertir o negar una acción ejecutando mentalmente la acción opuesta. (Deshacer mentalmente una operación para llegar al estado inicial del objeto). Pueden analizar los cambios que se han presentado en un objeto y hacer comparaciones entre un antes y después considerando la situación inicial de un objeto. Los niños empiezan a solucionar problemas de conservación⁹⁴.</p> <p>En cuanto a la capacidad de clasificar son capaces de reconocer que los objetos pueden variar en más de una dimensión y en consecuencia pueden ser agrupados o clasificados de diversas maneras.</p> <p>Hay una mejor comprensión de las relaciones cuantitativas y lógicas, los niños son capaces de elaborar seriaciones mentales de dimensiones cuantificables como la estatura, el tamaño, etc. También se adquiere el concepto de transitividad, que implica establecer relaciones entre los objetos en un orden serial.</p> <p>El desfase horizontal, hace referencia al desempeño cognoscitivo desigual en un niño, e implica una incapacidad para solucionar ciertos problemas, aunque la persona puede resolver estos mismos problemas en otras condiciones.</p>
<p>OPERACIONES FORMALES</p>	<p>Se presenta de los 11 años en adelante.</p>	<p>Este periodo se caracteriza por la presencia de un pensamiento abstracto, (ideas simbólicas) teórico e hipotético.</p> <p>El sujeto entiende de mejor manera las explicaciones simbólicas, es capaz de dominar las reglas y los principios generales. Es capaz de construir posibilidades hipotéticas de las problemáticas que le presentan (suposiciones, conjeturas proyecciones).</p> <p>Durante este estadio se consolidan las operaciones de clasificación, seriación, conservación numérica, adición participativa, orden espacial, etc. En esta etapa la percepción de la realidad inmediata ya no es necesaria, el sujeto puede resolver problemáticas a través de la representación de la misma.</p> <p>Este tipo de pensamiento es indispensable para comprender algunas disciplinas como la química, la física y la filosofía.</p> <p>El pensamiento formal es el resultado de la cultura y del aprendizaje, más que de la maduración.</p>

Elaboración propia a partir de bibliografía consultada en: David R. Shaffer. 2000.

⁹³ Esto permite un pensamiento más objetivo, y menos egocéntrico ante cualquier situación, además de dar muestras de la realidad inferida, frente a la realidad aparente, los niños mayores son capaces de inferir conclusiones que van más allá de lo observable

⁹⁴ La conservación es indispensable para la adquisición del número y la resolución de operaciones matemáticas, las nociones operatorias se pueden trabajar como contenidos de aprendizaje, sobre este idea se han propuesto programas que pretenden incrementar las competencias académicas de los estudiantes, centrados en los procesos que describe Piaget, acompañado del uso de materiales concretos y manipulativos que faciliten la comprensión de los estudiantes y el aprendizaje de distintos procedimientos.

Para explicar la concepción de enseñanza dentro del paradigma cognitivo Coll y Martí (1990) hablan de un planteamiento constructivo en sentido estricto en este se reconoce la actividad auto estructurante y constructiva que realiza el sujeto cognoscente, el alumno tiene un lugar protagónico y central en las actividades ocurridas en las clases o en la escuela, las actividades de aprendizaje estarán determinadas por las operaciones y los mecanismos endógenos del sujeto.

El conocer cómo aprenden los niños es un requisito fundamental para el planteamiento de actividades que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva enseñar es plantear problemas a partir de los cuales el sujeto construye y reconstruye el conocimiento, el docente por su parte debe proveer y organizar los materiales necesarios para que los alumnos puedan avanzar en la adquisición de los conocimientos.

Autores constructivistas como Kamii, DeVries y Homan sostienen la necesidad de generar un contexto didáctico que pueda ser estimulante y favorecer la adquisición de nuevos aprendizajes (esto implica la creación de ambientes de aprendizaje y la intervención directa en el contexto socioeducativo).

Para Coll (1993, 1996) la postura constructivista de la enseñanza deberá integrar ideas del paradigma psicogenético, del sociocultural y del aprendizaje significativo de Ausubel, ya que en ellas existen similitudes que configuran lo que él denomina “ideas fuerzas” y son centrales en la interpretación constructivista.

5.2.2. El aprendizaje significativo de Ausubel.

Dentro del paradigma cognoscitivista de la educación podemos ubicar a la teoría del Aprendizaje verbal significativo como uno de los principales aportes de Ausubel,⁹⁵ quien a partir de los años sesenta publica estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar. La teoría de Ausubel es una propuesta sobre el aprendizaje en el contexto escolar y puede aplicarse a las situaciones cotidianas que viven los maestros en las aulas. Las características más importantes de su obra son; el carácter cognitivo de sus trabajos donde menciona la importancia del conocimiento y la integración de los nuevos

⁹⁵ David Paul Ausubel (1918 a 2008), nació en New York. Estudio en la Universidad de New York y trabajó durante años en el ámbito educativo como psicólogo y pedagogo. Algunas de sus obras más importantes fueron *Psicología del aprendizaje significativo verbal* (1963) y *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (1968). Uno de los puntos medulares de la teoría del aprendizaje significativo que propone, consiste en tomar en cuenta los aprendizajes previos que el alumno posee y utilizarlos como base para la construcción de nuevos conocimientos, cada vez más complejos. Sus ideas han tenido gran influencia en la elaboración de programas educativos y diseños curriculares.

conocimientos a las estructuras que ya posee el sujeto, la otra característica pone de manifiesto el carácter aplicativo de sus ideas, ya que toma como referencia lo que sucede en el aula.

Ausubel propone que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva, sino que implica la participación del sujeto cognoscente quien construye y transforma el conocimiento a partir de la interacción entre; los objetos, los esquemas de conocimientos previos y las características personales del sujeto cognoscente. Para esta teoría el aprendizaje real produce un verdadero cambio en el sujeto, quien lo convierte en un conocimiento propio, individual y con un sentido único y personal, pues transforma sus estructuras de conocimiento. Además de que concibe al sujeto como un constructor mencionando que dentro del aula se debe promover un aprendizaje verbal significativo. El autor distingue tres tipos fundamentales de aprendizaje (Aceituno: 1998).

El aprendizaje representacional; considerado como el tipo básico del aprendizaje significativo. Es cuando el sujeto asigna significados a determinados símbolos (palabras) y estos a su vez se identifican con sus referentes (objetos, eventos, conceptos). Por su parte el aprendizaje de conceptos: implica la capacidad de abstraer los atributos esenciales de los referentes (objetos). Finalmente el aprendizaje proposicional: Implica el aprendizaje de las relaciones que establecen los objetos en una proposición, es decir no aprender las palabras de forma aislada, sino el significado de las mismas entendiéndolas como parte de un todo.

Además de los tipos de conocimiento, también existen dos dimensiones del conocimiento; que a su vez dan lugar a cuatro clases de aprendizaje, la primera se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento; que puede ser aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento y la segunda dimensión hace referencia a la oposición que existe entre los aprendizajes significativos y los mecánicos o repetitivos. Estas dimensiones son consideradas como un continuo que nos permiten caracterizar diferentes actividades humanas que se presentan en el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje receptivo se refiere a la adquisición de productos acabados de información, la participación del alumno consiste en internalizar dicha información, es decir, su papel se limita a comprender y asimilar los contenidos, además de tener la capacidad de utilizarlos cuando le sea necesario. Para Díaz Barriga (1998), el aprendizaje por recepción en sus formas más complejas y verbales se presenta en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del sujeto además de que se considera como un indicador de madurez cognitiva.

Mientras que en el aprendizaje por descubrimiento el contenido principal de lo que se va a aprender no se presenta en su forma final o acabada, sino que debe ser descubierta

previamente por el alumno para que luego poder aprenderla. Durante el descubrimiento el alumno reordena el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva para poder develar las relaciones que se le presentan. En la infancia la adquisición de conceptos se realiza prioritariamente por descubrimiento, la escuela puede facilitar este proceso si se trabaja con los alumnos de forma inductiva partiendo de sus experiencias empíricas y concretas.

En cuanto a sus modalidades el aprendizaje puede ser *memorístico o significativo*, *el primero es literal*, al pie de la letra y de modo arbitrario, en este el alumno carece de los contenidos necesarios para que los nuevos conocimientos le resulten significativos, en este tipo de aprendizaje las conexiones son arbitrarias y meramente asociativas, por lo que fácilmente pueden olvidarse. El aprendizaje *significativo* consiste en la adquisición de la información de forma sustancial (es decir rescatando lo esencial de algo), en este caso su incorporación en la estructura cognitiva no es arbitraria, sino que se hace relacionando dicho conocimiento con los conocimientos previos que ya posee el aprendiz. Cuando esto sucede se da una continua interacción con la información recién ingresada *memoria a corto plazo* y la información almacenada en la *memoria a largo plazo*. Para Ausubel la mayor cantidad de conocimientos que adquirimos se dan de forma receptiva, a través del lenguaje, por lo tanto la labor docente es primordial para organizar, secuenciar y ordenar los contenidos a trabajar con los alumnos.

El aprendizaje significativo ocurre en un continuo, que va complejizándose de manera paulatina en la medida en que el sujeto adquiere nuevos conocimientos. Las diferentes dimensiones y modalidades de aprendizaje se mueven en un continuo como se observa en el siguiente esquema.

Tabla 25. Ejemplo del continuo de aprendizaje.

Dimensiones y modalidades de aprendizaje.			
Aprendizaje Significativo	Clarificación de relaciones entre conceptos	Instrucción Audio-tutorial bien diseñada	Investigación científica. Música o arquitectura
	Presentaciones en libros de texto	Trabajos en el laboratorio escolar	Producción intelectual rutinaria
Aprendizaje Memorístico	Capitales de países	Aplicación de fórmulas para resolver algoritmos	Solución de problemas por ensayo y error.
	← APRENDIZAJE RECEPTIVO	APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO GUIADO	APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO AUTONOMO →

Fuente: Adaptación de Novak ,1982.

La estructura cognitiva del sujeto está constituida por esquemas de conocimiento, en ella se encuentran; los conocimientos previos, el marco referencial personal y grupal que el sujeto ha construido a través de la relación con su grupo social más cercano. De ahí que a su llegada a la escuela los estudiantes llevan un bagaje cultural previo que permite la adquisición de nuevos conocimientos.

Para que ocurra el aprendizaje significativo es necesario que se presenten las siguientes condiciones:

- El material que se va a aprender posea significatividad lógica o potencial (es decir la presentación del contenido, no puede ser azaroso, ni falta de coherencia o estar desorganizado).
- Exista una distancia óptima entre el material de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos, para que de esta manera el aprendiz pueda encontrar sentido a los nuevos conocimientos.
- El sujeto debe manifestar disposición hacia el aprendizaje, mostrando una actitud activa, para ello es importante tomar en cuenta factores como la atención, la

motivación y el interés, ya que el alumno debe ser partícipe de la construcción de su propio conocimiento.

Para Ausubel *“el resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que va a ser aprendido y la estructura cognoscitiva existente implica una asimilación entre los viejos y nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada”* (Ausubel, Novak y Hanesian: 1978). El significado del nuevo conocimiento es potencial, nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico, este solo puede convertirse en significado real o psicológico cuando este significado potencial se transforma para el sujeto en un contenido nuevo, diferenciado y único dentro del bagaje de conocimientos que posee el aprendiz (cuando le otorga sentido al nuevo conocimiento). Por ello es fundamental que el alumno posea conocimientos previos como un antecedente necesario para la adquisición de nuevos saberes, pues sin estos conocimientos aunque el material se encuentre bien elaborado o presentado poco será lo que el aprendiz logre.

El proceso de asimilación entre los viejos y los nuevos significados se realiza en tres formas diferentes: mediante el aprendizaje subordinado, el aprendizaje supra ordenado y el combinatorio o mixto. El primero se produce cuando las nuevas ideas son relacionadas subordinadamente con ideas relevantes, que presentan un mayor nivel de abstracción, inclusión y generalidad. Estos conceptos previos se llaman inclusores y son utilizados como anclaje para los nuevos conocimientos.⁹⁶

En el aprendizaje supra ordenado los conocimientos relevantes existentes en la estructura del sujeto son de menor nivel de generalidad, abstracción e inclusividad que los conocimientos que van a ser adquiridos, entonces el sujeto integra los conceptos ya aprendidos anteriormente en una noción más amplia e inclusiva.

En el aprendizaje combinatorio los nuevos conceptos no pueden relacionarse ni de forma subordinada, ni supra ordenada, por lo tanto solo pueden ser asimilados de forma general y cuesta más trabajo aprenderlos.

La función del docente consiste en promover situaciones que generen aprendizaje significativo en sus alumnos, pues se ha demostrado que este es más resistente al olvido. Para ello es indispensable que el docente conozca los procesos de desarrollo intelectual de

⁹⁶ Hay dos tipos de aprendizaje subordinado. La subordinación derivativa y la subordinación correlativa; la primera se presenta cuando los nuevos conocimientos tienen el carácter de ejemplo o ilustración de los conceptos ya existentes, es decir, se derivan de los ya existentes. Mientras que en la subordinación correlativa los nuevos conocimientos son una extensión.

los alumnos, los estilos de aprendizaje y los procesos motivacionales y afectivos que impactan en la adquisición de nuevos saberes.

En tanto que la mayoría de los aprendizajes se dan por recepción, esto nos conduce a la enseñanza expositiva como uno de los canales más importantes para la adquisición de conocimientos, el autor considera que en aula tradicional los métodos expositivos son utilizados con mayor frecuencia, por ejemplo: cuando la enseñanza es puramente verbal o expositiva y los alumnos cognitivamente no están maduros para este tipo de enseñanza, cuando el docente presenta de forma arbitraria hechos o contenidos sin ninguna relación u organización, cuando en los instrumentos de evaluación únicamente se mide la habilidad del estudiante para repetir las ideas tal y como fueron aprendidas. Shuell⁹⁷ (1990) propone una serie de fases del aprendizaje significativo que dan cuenta de la complejidad y profundidad progresiva.

a) Fase inicial de aprendizaje:

Al principio el aprendiz percibe la información como desconectada, descontextualizada, como piezas inconexas de un gran rompecabezas. En un primer intento por asimilar los nuevos conocimientos el aprendiz memoriza en la medida de sus posibilidades estas piezas fragmentadas. La forma de procesar la información es global y se encuentra basada en el escaso conocimiento del dominio a aprender. Poco a poco intenta organizar ese conocimiento tratando de relacionarlo con los conocimientos que ya tiene o domina, incluso puede utilizar conocimientos de otros dominios para organizar la información.

El alumno hace un esfuerzo por vincular el nuevo conocimiento con su contexto específico, utilizando de forma reiterada estrategias de repaso para aprender y retener la información. Paulatinamente el aprendiz construye un panorama general del dominio o del conocimiento y va formando una visión más holística del nuevo aprendizaje, elabora pues, suposiciones basadas en experiencias previas o en conocimientos anteriores.

b) Fase intermedia de aprendizaje:

De forma progresiva el alumno empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y empieza a configurar esquemas y mapas cognitivos del material y el dominio de aprendizaje. Sin embargo, estos esquemas son provisionales y no le permiten aun

⁹⁷ Shuell retoma varias líneas cognitivas que consideran el aprendizaje como algo polifásico, entre estas líneas se encuentran; el enfoque experto-novato, los modelos de flexibilidad cognitiva de Spiro y cols, las investigaciones sobre estrategias de Karmiloff-Smith, etc.

conducirse de forma autónoma. Paulatinamente va realizando un procesamiento más profundo del material lo que hace que el conocimiento aprendido se aplique a la realidad propia de su contexto. Se da una reflexión más profunda entre la situación, el material y el dominio.

El conocimiento llega a ser más abstracto independientemente del contexto donde fue adquirido. El aprendiz empieza a aplicar todas sus estrategias metacognitivas y a buscar nuevas estrategias para aplicar a las nuevas realidades.

c) Fase terminal de aprendizaje:

Los esquemas o mapas cognitivos de la fase anterior llegan a funcionar con mayor autonomía. Las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir menor control consciente. Las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias específicas del dominio para poder realizar las tareas tales como la resolución de problemas etc. El tipo de aprendizaje que se da consiste en la acumulación de información a los esquemas preexistentes y la aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel a los esquemas. (Díaz Barriga: 2000).

Tomando en cuenta la propuesta de Ausubel se recomienda al docente fomentar el aprendizaje significativo a través de:

- Una presentación inicial de ideas básicas, antes que la presentación de conceptos periféricos.
- Conocer el desarrollo cognitivo de los sujetos con los que se trabaja o se plantea la intervención.
- Utilizar siempre un lenguaje claro, preciso y accesible para el alumno.
- Solicitar después de una explicación que el alumno intente exponer los nuevos conocimientos con sus propias palabras.
- Durante la explicación el docente debe mostrar al alumno cuales son los conceptos de mayor generalidad, para ello es fundamental el uso de organizadores previos.

Los organizadores previos para Ausubel son conceptos introductorios de mayor nivel de generalidad, inclusividad y abstracción que el nuevo material que se va a aprender. Los organizadores previos sirven como un “andamio” entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer, su función es servir de puente y anclaje cognitivo entre los nuevos y los viejos conocimientos. Cuando un alumno carece de los conocimientos previos necesarios para anclar los nuevos conocimientos se utilizan tales organizadores para sustituir esta falta.

Las estrategias de aprendizaje se definen como los planes, procedimientos o cursos de acción que el sujeto-aprendiz realiza para asimilar un conocimiento. Las utiliza como

instrumentos para optimizar el procesamiento de la información (codificación, organización y recuperación). Según Paris *et al.* (1983) este tipo de conocimientos estratégico es procedimental es decir se traduce en un saber cómo conocer.

5.2.3. Paradigma sociocultural en la educación.

El paradigma sociocultural, histórico-cultural o socio histórico, hace referencia a los trabajos elaborados por la escuela soviética específicamente a las obras de L.S. Vygotski, quien ha tenido enorme influencia en el ámbito de la psicología de la educación, las concepciones y explicaciones de enseñanza-aprendizaje y los ambientes escolares.⁹⁸ Después de la Revolución emerge un ambiente intelectual que impulsó el desarrollo de diversos trabajos de investigación elaborados por Vygotski y sus seguidores; lo que años más tarde fue denominada como *la escuela de Moscú*.⁹⁹

Vygotski retoma la relación entre la psicología y la educación, reconociendo una reciprocidad entre ambas analizando temas como: el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura. En su obra se deja ver su interés por comprender las cuestiones educativas en distintos campos (educación básica, especial y educación científica). En 1927 publica *El significado histórico de la crisis de la psicología*, obra en que propone una construcción teórico metodológico de categorías conceptuales derivadas del conocimiento psicológico adquirido hasta ese momento.¹⁰⁰ Vygotski aplica los principios y normas

⁹⁸ Lev Semiónovich Vygotski, nació en la ciudad de Orsha, Bielorrusia en 1896 es considerado el principal representante de la teoría sociocultural, junto con A.R. Luria y A.N. Leontiev. Adquirió una amplia formación en el campo humanístico (historia, economía, política, filosofía, literatura, teatro, etc.). Sus principales obras fueron; *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, *Pensamiento y lenguaje*, Trabajó como profesor de psicología en Gomel y más tarde en Moscú. De 1971 a 19924, tuvo una ardua actividad académica, fundó un laboratorio de psicología en la escuela normal del Gomel, dictó conferencias sobre psicología de la educación, enseñó historia del arte y literatura, además de participar en la formación de profesores. En 1924 se incorporó al Instituto de Psicología de Moscú donde conoce a Luria y a Leontiev. En sus obras Vygotski realiza una descripción de los procesos psicológicos desde los más simples hasta los más complejos y revaloró el papel de la cultura en el aprendizaje y el desarrollo del sujeto. Para Vygotski el lenguaje es la principal herramienta para la adquisición del aprendizaje. Durante el régimen stalinista su obra fue censurada en la URSS. A la muerte de Stalin, la obra de Vygotski se da a conocer en occidente y a partir de la década de los ochenta se observa un enorme interés en occidente por conocer la profundidad de su obra.

⁹⁹ En el institutito de psicología de Moscú colaboraron investigadores de la talla de Luria y Leontiev, más tarde se integraron al equipo de trabajo Boshovich, Levina, Morozova y Salvina.

¹⁰⁰ En su obra se deja ver la influencia de los escritos de Marx y Engels. Algunas de las investigaciones se resumen y se concentran en el texto *Historia del Desarrollo de las funciones psicológicas superiores* (1931) mismo que aborda el desarrollo y la naturaleza de las funciones psicológicas superiores y el papel de los instrumentos como mediadores en su constitución.

psicológicas en el ámbito pedagógico, buscando comprender algunos procesos luz de las prácticas educativas.¹⁰¹

Una de sus obras más importantes: *Pensamiento y Lenguaje* (1934), aborda las relaciones entre el pensamiento y el discurso, mencionando la necesidad de describir una fisiología psicológica, basada en el funcionamiento neurológico, ideas que más tarde desarrollaría A.R. Luria. Su obra se encaminó a la explicación del funcionamiento de las funciones psicológicas superiores. A continuación, se abordan algunas de las nociones que más influencia han tenido.

Una de las implicaciones educativas más importantes de este paradigma refiere que el desarrollo psicológico individual, no es autónomo o ajeno a los procesos socioculturales, más bien se da dentro de este, ningún proceso psicológico se puede comprender aislado del contexto social en el que se encuentra inmerso el sujeto. Por tanto el aprendizaje tiene un carácter eminentemente social. El desarrollo del ser humano se da gracias a la apropiación de los instrumentos (físicos y psicológicos), que el grupo social ha construido, mismos que le son compartidos a través de diferentes prácticas sociales.¹⁰²

La relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento.

Vygotski se interesó principalmente por el estudio de la conciencia, consideraba que para entender la conciencia era necesario estudiar los procesos psicológicos superiores, mismos que tienen una naturaleza socio histórica y cultural. Sugiere que estudio de las funciones psicológicas puede abordarse desde el punto de vista filogenético (que se encuentra determinada por los factores biológicos) y de manera ontogenética (determinados en un primer momento por los procesos biológicos e influidos más tarde por la cultura y por el lenguaje como instrumento fundamental de comunicación y representación, lo que más tarde da paso a los procesos psicológicos superiores). Para Vygostki la conciencia solo puede entenderse a la luz de los procesos psicológicos superiores y estos a su vez, no pueden comprenderse sin la actividad histórica cultural del sujeto.

La relación entre el sujeto del conocimiento y el objeto conocido se mantiene a través de un interaccionismo dialéctico (S<-->O), implica que tanto en el sujeto como en el objeto se

¹⁰¹ Vygotski abordó temas de psicología evolutiva, psicolingüística y lo relativo a la defectología (hoy Educación Especial).

¹⁰² La escuela se concibe como un espacio cultural diseñado expreso para transmitir y recrear los saberes culturales, en las prácticas educativas se crea un contexto propicio para la evaluación de las funciones psicológicas superiores hacia modos cada vez más complejos.

da una interacción recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto, en esta relación se incluyen los instrumentos socioculturales que vinculan al sujeto y al objeto.

En la propuesta de Vygotski intervienen dos formas de mediación social:

- a) el contexto sociocultural en sentido amplio (los otros, las prácticas culturales organizadas, etc.) y,
- b) los artefactos socioculturales que utiliza el sujeto cuando se acerca al conocimiento del objeto (el lenguaje). Al relacionarse y acercarse al objeto, el sujeto utiliza instrumentos que han sido construidos de forma socio histórica. Aunque las herramientas se encuentran externamente orientadas, el sujeto las orienta de forma particular al conocer al objeto (internamente).

De esta manera el sujeto reconstruye el mundo sociocultural en el que vive al tiempo que transforma su conciencia. Por tanto, las funciones psicológicas superiores solo pueden entenderse a través del análisis de la actividad instrumental mediada (es decir analizando la construcción y uso de los instrumentos),¹⁰³ manteniendo siempre la idea de que las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturales organizadas.

Las funciones psicológicas superiores.

Para el autor existen dos líneas de desarrollo, por un lado se encuentra una línea natural y otra sociocultural. Como parte del desarrollo natural surgen las funciones psicológicas inferiores, las cuales son comunes en los animales y en el hombre, como consecuencia de la mediación cultural, surgen en el hombre las funciones psicológicas superiores gracias a actividades mediatizadas por instrumentos tan importantes como el lenguaje y el trabajo. Por tanto, las funciones psicológicas superiores (la memoria, el pensamiento) tienen un origen netamente social.

Para Vygotski, las funciones psicológicas superiores no son una simple prolongación de las funciones psicológicas básicas. Según el autor cualquier función psicológica aparece dos veces en el desarrollo del sujeto; en un primer momento se presentan en el plano interindividual o interpsicológicos, en el ámbito social, para posteriormente presentarse en el plano intraindividual o intrapsicológico, el sujeto internaliza progresivamente las funciones pasando de lo inter a lo intrapsicológico, esto último es una reconstrucción cualitativa que el sujeto hace del objeto y de su entorno. La internalización debe entenderse

¹⁰³ Algunos ejemplos de instrumentos son los sistemas numéricos, los símbolos algebraicos, las nemotécnicas, los diferentes sistemas de comunicación, incluido el lenguaje de señas, además del lenguaje oral, los signos nos sirven para regular nuestra relación con los objetos y con los otros.

como una reconstrucción que a partir de la realidad externa hace el sujeto para sí mismo.¹⁰⁴ Para Vygotski la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

El concepto de internalización debe entenderse como una actividad reconstructiva a partir de la realidad externa, se denomina externa porque es una construcción cultural que los otros construyen, y el sujeto al internalizarla la reconstruye en su relación con los otros.¹⁰⁵ De todos los instrumentos el lenguaje es el más importante, en un primer momento el lenguaje es utilizado para comprender la realidad circundante, luego se internaliza e influye sobre el propio sujeto. Socioculturalmente el uso de instrumentos va complejizándose de tal manera que las formas de mediación hacen que los sujetos construyan operaciones cada vez más complejas sobre los objetos.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

La Zona de Desarrollo Próximo se puede analizar desde dos enfoques, el primero es el que se manifiesta en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje con relación al desarrollo psicológico, mientras que en el segundo la noción se enfoca al plano de la evaluación del desarrollo psicológico, proponiendo esta noción como un instrumento conceptual dinámico, que permite superar las limitaciones de los instrumentos de evaluación estáticos que se encaminan a evaluar productos acabados del desarrollo del sujeto, descuidando los procesos de evolución que permiten el desarrollo.¹⁰⁶

Sus escritos plantean una Zona de Desarrollo Actual (ZDA) y una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la primera es el lugar de donde parte el sujeto para la adquisición de nuevos conocimientos y la segunda implica la potencialidad del mismo, es decir, lo que puede llegar a aprender, la ZDP siempre será más amplia que la primera, pero para poder ejecutarse se

¹⁰⁴ La noción de internalización es ampliamente desarrollada por Lawrance y Valsiner (Hernández: 1993), los autores sostienen que la internalización puede entenderse como un proceso de construcción y transformación de la información cultural, en este el insumo cultural es transformado y al mismo tiempo transforma las estructuras de conocimiento previamente existentes. Para referirse al proceso de internalización utiliza la noción de apropiación, a través de este los sujetos hacen suyos los instrumentos para participar en contextos culturales más amplios.

¹⁰⁵ Bárbara Rogoff ha trabajado ampliamente la noción de internalización analizando la participación de los niños en escenarios y actividades organizadas socioculturalmente, analiza también la mediación para apropiarse de instrumentos valiosos en determinados grupos culturales. En sus investigaciones podemos ver la importancia de la cultura en el aprendizaje.

¹⁰⁶ En el ámbito de la educación especial se trabajan ambos enfoques de la Zona de Desarrollo Próximo. La ZDP una de las nociones de la teoría sociocultural que más se ha estudiado, a partir de la década de los ochenta comenzaron a divulgarse numerosos trabajos relacionados con esta noción., algunas de ellas se encaminan al análisis del trabajo cooperativo, el aprendizaje guiado, la autorregulación, etc.

requiere de la mediación de un adulto o de un compañero experto. La mediación cultural es un proceso presente en todas las culturas, algunas desarrollan formas específicas de mediación que en otras no existen, pero el proceso mismo permite la permanencia cultural de los grupos.

Vygotski centra su atención más allá de la simple imitación¹⁰⁷ que puede hacer un niño con actividades complejas en compañía de un adulto, el autor señala que el adulto presta al niño sus funciones psicológicas superiores, ubicándose más allá de la simple imitación, *lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana lo podrá hacer por sí sólo.*

Durante el proceso de aprendizaje el sujeto tiene la capacidad para ejecutar ciertas actividades pero es necesario que algún experto le apoye en la realización de las actividades, que le guíe o le ayude, es decir, el sujeto puede avanzar rápidamente si recibe la orientación adecuada. Los adultos y en su caso los compañeros más experimentados desempeñan un papel importante en los conocimientos que el niño adquiere.

Para el autor, uno de los procesos más importantes de aprendizaje es el andamiaje, entendido como el escalón o estructura temporal que el sujeto construye para llegar a determinado fin, el andamiaje consiste en la construcción de puentes temporales para lograr la adquisición de nuevos conocimientos, mismos que una vez dominados serán desechados por el sujeto. En colaboración con los otros (compañeros, padres y maestros) el niño aprende creencias y valores culturales que le permiten acceder a los conocimientos de su grupo social.

La noción de acción.

Dentro de la teoría sociocultural, otro concepto importante es el de actividad, la noción de la actividad contiene de forma implícita la noción de objeto de la actividad, el objeto por sí mismo aparece de dos maneras, como entidad que existe subordinada a la actividad del sujeto y al mismo tiempo como la imagen mental de un objeto, el objeto es primario, mientras que su imagen es algo secundario, resultado de la actividad.

Según Quintana (1988), los constituyentes principales de las actividades humanas particulares son las acciones que las realizan, por acción se entiende el proceso subordinado a la idea de la meta a lograr. La meta es el fin de la acción. La acción por su parte se puede ejecutar de diferentes formas, estas formas se denominan “operaciones”, en ocasiones los

¹⁰⁷ La imitación en un primer momento es situacional, a través de la Zona de Desarrollo Próximo, pasa a ser representacional, es decir, donde el niño ve situaciones concretas y objetos concretos, la intervención del adulto, le permitirán construir representaciones y símbolos.

sujetos utilizan instrumentos para conseguir las metas, los instrumentos pueden ser objetos materializados que ayudan en la ejecución de las operaciones. A través del trabajo, surgen también actividades colectivas y fines grupales o sociales y se establecen relaciones que interconectan a los participantes, es decir, se establecen relaciones sociales significativas.

Cualquier meta existe en una situación concreta, y detrás de la actividad y de las imágenes psicológicas que la acompañan se encuentran los procesos psicológicos superiores, estos procesos en sí mismos no generan a la actividad, pero son indispensables para su realización.

5.2.4. Enfoque de competencias en la educación

La noción de educación con el enfoque de Competencias (2011),¹⁰⁸ está enmarcada en los Cuatro pilares de la educación propuestos por Jaques Delors (1996) a finales del siglo pasado; *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*, estos cuatro pilares de la educación se convierten en condición para la adquisición de nuevos conocimientos y para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Al interior de los programas educativos estos pilares se traducen en cuatro aprendizajes básicos: aprender a aprender, a aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. En realidad la mística de la propuesta de Delors permanece en cada uno de ellos, proponiendo una concepción amplia de la educación que conduce a despertar e incrementar las posibilidades creativas de cada persona, trascendiendo la visión puramente instrumental para considerar una educación que contribuya a la realización total de la persona.

Desde esta perspectiva el *aprender a conocer* no se limita solamente la acumulación de conocimientos y datos, supone más bien la comprensión del entorno en el que se desarrolla el sujeto de la educación, implica también aprender a aprender, pues “el proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias” (1996). Para Delors la enseñanza básica tendrá éxito “si aporta el impulso y las bases que permitan seguir aprendiendo durante toda la vida” (1996).

El aprender a hacer en los tiempos actuales ya no se limita al aprendizaje de prácticas rutinarias que puedan aplicarse en la elaboración de algún producto, la noción evoluciona de tal forma que actualmente hablamos de competencias, estas últimas suponen la

¹⁰⁸ Philippe Perrenoud, sostiene que trabajar desde un enfoque de competencias supone transformaciones importantes en los programas, las didácticas, la evaluación, la organización de las clases y las dinámicas de trabajo al interior de las escuelas. El enfoque en sí mismo supone un desafío a la formación.

adaptación de los sujetos de la educación a nuevas maneras de relacionarse en los ambientes laborales y sociales.

El *aprender a vivir juntos* o aprender a convivir como se señala en el currículo nacional implica que los sujetos estén cada vez más dispuestos a establecer relaciones de igualdad y respeto en una sociedad multicultural, a privilegiar el diálogo por encima de la violencia a trabajar en proyectos comunes que den paso a la cooperación y al desarrollo del bien común. Las dos orientaciones básicas para aprender a vivir juntos son: el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes. *Aprender a ser* supone el desarrollo integral y total del ser humano, el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad personal y social. Más allá de la escuela será en el ambiente social donde podemos hablar de esta competencia.

Para Tobón (2006) el lenguaje de las competencias en educación viene dado por las nuevas demandas que exige la sociedad de la información y del conocimiento, además de retomar los planteamientos de la cultura de la calidad y la competitividad empresarial; las competencias son procesos complejos y desempeños de idoneidad en determinado contexto. Los procesos implican acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, involucran la articulación de elementos y recursos para alcanzar el fin propuesto, por lo tanto las competencias no son estáticas, son dinámicas y dependen del contexto en el que se desarrolla el sujeto. Además implican la realización de procesos complejos, que incluyen varias dimensiones.

Desde el enfoque de competencias Tobón (2006) propone cambios en la docencia; uno de estos cambios supone superar el conocimiento puramente conceptual y factual por un enfoque en el que se privilegie el desempeño integral entre conocimientos teóricos y prácticos. Un segundo cambio implica la contextualización del conocimiento desde lo local, hasta lo global. El conocimiento deberá estar vinculado a la vida diaria del sujeto, se debe insistir en la transferencia de los conocimientos y en la aplicación de los mismos en contextos específicos.

El enfoque centrado en competencias busca el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades cognoscitivas y metacognitivas de los sujetos de la educación, además de mejorar sus procesos afectivos y motivacionales.

En el Plan de Estudios (2011), incluyen la definición de competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados. Con estos elementos se pretende formar un ciudadano democrático, crítico y creativo. Este Plan reconoce la equidad como uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que

recomienda considerar la diversidad lingüística, social, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje.

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (2011) se propone un currículum integral, flexible, abierto y progresivo que con el Acuerdo 592, se articula la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) para apostar por la formación integral de los sujetos, dicho acuerdo diseña el trayecto formativo de los alumnos congruente con las demandas de la sociedad actual. El currículum nacional garantiza las competencias para la vida que deben adquirir los sujetos de la educación.¹⁰⁹ Independientemente de sus condiciones sociales, culturales, físicas, lingüísticas y étnicas.

La educación básica en México se encuentra fundamentada en *principios pedagógicos*¹¹⁰ que la enmarcan y que proponen: 1) Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, 2) Planificar para potenciar el aprendizaje, 3) Generar ambientes de aprendizaje, 4) Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, 5) Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares curriculares y los aprendizajes esperados, 6) Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, 7) Evaluar para aprender, 8) Favorecer la inclusión para atender a la diversidad, 9) Incorporar temas de relevancia social, 10) Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela, 11) Reorientar el liderazgo y 12) La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

La formación integral de los alumnos se orienta a la adquisición de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que a su vez se traducen en logros y avances, en esta articulación también se plantea la profesionalización de los docentes como una condición de la mejora de la educación. El perfil de egreso de la educación primaria y de secundaria define el tipo de ciudadano que se pretende formar una vez que se concluye la educación básica e incluye los rasgos deseables que los estudiantes deberán presentar para afrontar a una realidad cambiante, para la formación se deberán fortalecer las

¹⁰⁹ El Plan de estudio denomina al sujeto de la educación como “alumno”, para este trabajo utilizaremos la noción de sujeto de la educación, que implica una visión más integral y global.

¹¹⁰ El Plan de Estudios 2011, establece 12 Principios pedagógicos, mientras que en el actual Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017, refiere 14 Principios pedagógicos de la labor docente que son los que a continuación se mencionan: 1. Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo. 2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante. 3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje. 4. Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes. 5. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante. 6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento. 7. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado. 8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje. 9. Modelar el aprendizaje. 10. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal. 11. Promover la relación interdisciplinaria. 12. Favorecer la cultura del aprendizaje. 13. Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza. 14. Superar la visión de la disciplina como el mero cumplimiento de normas. En Modelo educativo para la Educación Obligatoria (SEP: 2017).

competencias para la vida, superando la visión meramente cognitiva para incluir aspectos afectivos, sociales y democráticos.

Una competencia supone la puesta en juego de; un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como los valores que la puesta en práctica de todos saberes supone para el sujeto, en un contexto específico. Sin embargo, la competencia es más que la suma de los tres componentes, es la conjunción de los tres en la búsqueda de un objetivo concreto. Las competencias para la vida, propuestas en el Plan de Estudios 2011, incluye el desarrollo de competencias básicas, denominadas *Competencias para la vida*, mismas que se desarrollan paulatinamente durante el trayecto formativo de los estudiantes, estas competencias son:

- **Competencias para el aprendizaje:** En el entendido de que el aprendizaje es un proceso permanente estas implican asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- **Competencias para el manejo de la información:** En la sociedad de la información y del conocimiento esta competencia supone la capacidad de buscar, evaluar, analizar, sintetizar y usar la información de forma crítica.
- **Competencias para el manejo de situaciones:** Implica la capacidad de enfrentarse a la incertidumbre, el riesgo y el desafío supone, la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, en los que se incluyan aspectos sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, así como la administración del tiempo y la toma de decisiones.
- **Competencias para la convivencia:** Es la capacidad de relacionarse de manera pacífica con los otros y con la naturaleza, supone aprender en equipo, tomar acuerdos, negociar, reconocer y valorar la diversidad.
- **Competencias para la vida en sociedad:** Implica la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; actuar con respeto ante la diversidad socio-cultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

El desarrollo de competencias para la vida supone un aprendizaje permanente y constante, pues las competencias implican la movilización de saberes, en este sentido cambian en la medida en que el sujeto de la educación se enfrenta a nuevos retos o se adapta a nuevos contextos y situaciones, de tal forma que las competencias se transforman o evolucionan, las competencias son transversales e interdisciplinarias, no se limitan a un solo contenido o

asignatura escolar, además son integradoras ya que implican conocimientos, destrezas y actitudes.

Para dar continuidad a la política educativa de nuestro país, en julio de 2016 se dio a conocer el Modelo Educativo conformado por tres documentos base: *Cartas sobre los fines de la Educación en siglo XXI*, el *Modelo Educativo 2016* y la *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. En junio de 2017 se publica el *Plan y Programa de Estudios de Educación Básica*, mientras que en el Acuerdo 07/06/17 se señala que “El Modelo Educativo tiene como fin último situar a las niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos; para dicho fin la restructuración del sistema educativo se llevará a cabo mediante cinco grandes ejes: El planteamiento curricular, Las escuelas al centro del sistema educativo; Formación y desarrollo profesional docente; Inclusión y equidad; y La gobernanza del sistema educativo”.¹¹¹

Uno de los principales objetivos de la Reforma Educativa es que la educación pública Básica y Media Superior sea de calidad, con equidad e incluyente, además de ser laica y gratuita, por ello el nuevo currículo integra los contenidos y conocimientos de preescolar hasta secundaria. Aunque la recomendación es que los estudiantes concluyan un trayecto formativo de 15 años incluyendo la Educación Media Superior.

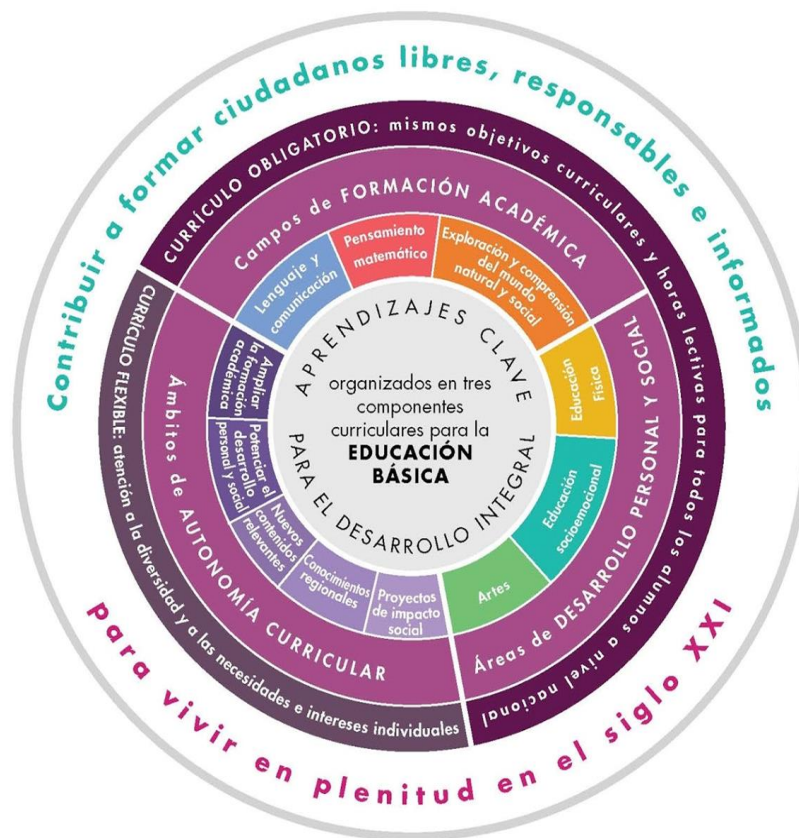
El nuevo currículo está organizado en tres componentes: la formación académica, el desarrollo personal y social de los alumnos y la autonomía curricular (ver figura 7). La intención del mismo es desarrollar “aprendizajes clave, es decir, aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes”. Como respuesta a los fines de la educación en el contexto internacional actual se busca promover la ética del cuidado, fortalecer las escuelas públicas, transformar la práctica pedagógica, apoyar a la formación inicial y continua de los docentes, mejorar la relación escuela-familia y mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas. (SEP: 2017).

Mientras el Plan y Programa de estudios 2011 hablaba de competencias, en el nuevo Programa Educativo se habla de aprendizajes claves, mismos que se definen como; “*el conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual y personal del estudiante*”. (SEP: 2017). En realidad la nueva enunciación retoma la esencia de la definición de competencia.

¹¹¹ Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la Educación Integral en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017 consultado el 27 de noviembre de 2017.

El énfasis actual supone que estos aprendizajes claves se desarrollan en la escuela y favorecen la adquisición de otros aprendizajes en contexto de vida más amplios.¹¹² En la figura 7, se pueden observar los componentes curriculares del nuevo plan de estudios (2017).

Figura 7. Componentes curriculares de la educación básica



Fuente: Aprendizajes clave para la educación integral. 2017. SEP.

¹¹² Los aprendizajes clave permitirán la incorporación de los estudiantes a futuros escenarios de vida en la sociedad del siglo XXI, específicamente en la educación Media Superior se refieren a las competencias del Marco Curricular Común, además de que fortalecen la organización disciplinar del conocimiento, y, favorecen la integración inter e intra-asignaturas.

6. Principios para la transición: de la Integración a la Inclusión Educativa.

A continuación, se comparten los principios que han guiado la transición entre la integración educativa y la inclusión educativa.

En el año 2000 se recuperan los principios integración educativa mediante los cuales se desarrollaron las propuestas de atención-intervención para la educación especial, entre los que se encuentran: la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza, mediante los cuales los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados cerca de sus casas, en una ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos los ámbitos (García, 2000).

Tabla 26. Principios generales para la integración educativa.

Principio	Descripción
Normalización	Implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales: <ol style="list-style-type: none"> 1. Una buena calidad de vida. 2. El disfrute de sus derechos humanos. 3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades.
Integración	Consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por lo tanto la eliminación de la marginación y la segregación.
Sectorización	Implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven.
Individualización de la enseñanza	Se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza y las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares.

Fuente: García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México, SEP/Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España, SEP-DEE

Posteriormente en el año 2006 en el documento Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial se retoman los principios generales para la integración educativa, además de incorporar la sinergia inclusiva que se comienza a perfilar en el sector educativo, para lo cual se formulan los siguientes principios encaminados a la inclusión educativa que fundamentan el trabajo y la propuesta conceptual de: integración educativa, inclusión, barreras para el aprendizaje y la participación y necesidades educativas especiales.

Tabla 27. Principios para la transición a la inclusión educativa.

Principio	Descripción
Normalización	Establece el derecho de toda persona de llevar una vida lo más normalizada posible. Es decir, la sociedad debe poner al alcance de las personas con discapacidad las condiciones de vida lo más parecidas a las del resto.
Accesibilidad y diseño universal	Establece el derecho a que no exista ningún tipo de barrera que excluya a las personas con discapacidad de la participación.
Respeto a las diferencias	Aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para que desarrolle al máximo sus potencialidades y tenga una mejor calidad de vida.
Equiparación de oportunidades	Reconocimiento de que el sistema general de la sociedad, como son el medio físico y la cultura, así como los bienes y recursos estén a disposición de todas las personas en igualdad de condiciones.
Autodeterminación y vida independiente.	Se plantea como las aspiraciones de todos los seres humanos y constituyen la base de la propia realización. En ese sentido, es muy importante atender las necesidades de todas las personas con criterios de oportunidad y calidad, en un contexto de libre elección y participación en la toma de decisiones.
Participación ciudadana	Se propone como medio para que todas las estructuras de la sociedad reconozcan la participación de las personas con discapacidad en la elaboración y puesta en marcha de las políticas, planes, programas y servicios sociales.
Calidad de vida	Este principio está relacionado con las condiciones de vida óptimas como resultado de la satisfacción de las necesidades y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.
Educabilidad	Se fundamenta en la idea de que todo ser humano, independientemente de sus características, tiene la posibilidad de educarse. La educación es un derecho que beneficia a todos.
Derechos humanos e igualdad de oportunidades	Todos los seres humanos tienen derecho a ser considerados personas y a la igualdad de oportunidades para ingresar, en este caso, a la escuela, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.
Escuela para todos	Se garantiza que todos los alumnos, sin importar sus características, reciban una educación de calidad a través de reconocer y atender a la diversidad, contar con un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades, preocuparse por la actualización del personal docente, y promover la autogestión.

Fuente: SEP, (2006); Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial.

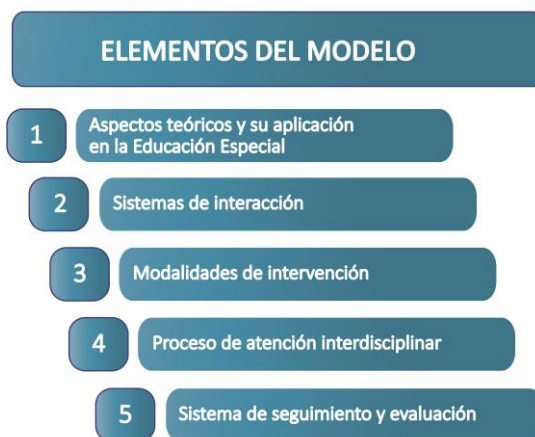
7. Modelo de atención para los servicios de educación especial en Morelos

El Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial en el Estado de Morelos integra los aspectos teóricos en que se fundamenta su actuación (psicológicos y pedagógicos presentados en el capítulo cinco de este documento), a través de los cuales y mediante la práctica multidisciplinar, convergen diversos enfoques de intervención.

El Modelo de Atención, coloca en el centro del proceso al sujeto de la educación, tomando en cuenta los diversos contextos en los que se desenvuelve (escolar, familiar, laboral social) con el propósito de coadyuvar para la inclusión educativa y social. Por ello, este Modelo de Atención reconoce las diferentes modalidades de intervención a través de las cuales los servicios de Educación Especial en Morelos realizan su práctica psicopedagógica.

Incorpora un sistema de seguimiento y evaluación, integrado por dos vertientes que interactúan dialécticamente para verificar no solo la implementación del propio modelo, sino que otorguen certidumbre en el aseguramiento de la calidad en los servicios que se ofrecen en sus diversas modalidades.

Figura 8.



7.1. Sistemas de interacción

A partir de la propuesta que establece el modelo ecológico que considera el desarrollo del sujeto de la educación¹¹³ dentro de un contexto social, donde éste no puede asumirse de manera aislada, sino que, como sujeto social es parte de este e interactúa con quienes lo integran. De esta manera, el Modelo Educativo que se impulsa favorece el desempeño de los estudiantes dando lugar a lo que se denomina *ecología del aprendizaje*, entendida esta como el conjunto de relaciones (simples y complejas) entre los actores educativos: estudiantes, profesores y directivos; así como los padres o tutores que participan en el proceso educativo y que favorecen también la interacción del sujeto de la educación con el contexto del que forman parte (Coll: 2013).

Figura 9



De esta manera el desarrollo del sujeto de la educación se ve favorecido o no, a partir de los contextos familiar, escolar, social y laboral, mismos que funcionan como un sistema, en el cual, además de intervenir los actores antes mencionados coadyuvan en el modelamiento del aprendizaje a partir de rutinas, procesos y acciones concretas que realizan en cada uno de ellos como se describe a continuación.

El **contexto Familiar** representa el primer espacio de socialización y aprendizaje del sujeto de la educación, ya que las prácticas de crianza perfilan la adquisición de roles y relaciones personales necesarios para su desarrollo físico, socioemocional y de aprendizaje; también

¹¹³ Se refiere al estudiante como sujeto cognoscente en su desarrollo evolutivo psicológico; como sujeto de la educación a partir de los preceptos que establece la filosofía de la educación, en la cual el estudiante es constructor de su aprendizaje; y, en el ámbito social lo posiciona como ser humano en relación con la cultura y la sociedad. (Coll: 2007 y Marchesi: 2007).

se han vinculado a las prácticas comunitarias pues cada época y cultura tiene su historia de infancia y como consecuencias prácticas de crianza diversas (Super: 1997).

Los contextos y de manera específica el contexto familiar, facilitan la adquisición de conocimientos que permitirán al sujeto de la educación interactuar y adaptarse a nuevos entornos; la influencia familiar es determinante para su desarrollo autónomo y el aprendizaje, ya que este último favorece la apropiación de herramientas intelectuales y las destrezas que la comunidad cultural les permite desarrollar (Rogoff: 1993).

Cuando el aprendizaje se adquiere como resultado de las relaciones que se establecen con la familia y su entorno cultural, éste se sitúa de acuerdo con su realidad, intereses y necesidades, de tal manera que adquieren sentido y el sujeto de la educación se apropia de ellos de forma natural para posteriormente utilizarlo con significado y como significativo en sus entornos inmediatos, logrando así un aprendizaje para la vida.

Desde la óptica de Rogoff (1993), el aprendizaje es compartido y los niños aprenden de manera efectiva cuando se involucran e interesan en lo que aprenden; también cuando son acompañados en este proceso de aprendizaje por las personas cercanas.

En el **contexto escolar**, la escuela es vista como una organización social, compleja y dinámica que conforma una comunidad de aprendizaje en la que sus miembros construyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante procesos diversos que atienden a las características de cada uno de ellos (SEP: 2018). Para Von Stumm (2011), el aprendizaje en la cultura escolar se relaciona con la capacidad individual y colectiva de construir entendimientos, creencias y comportamientos en respuesta a la experiencia, la autorregulación de cara a la complejidad e incertidumbre y sobre todo, el amor, la curiosidad y la disposición positiva hacia el conocimiento.

Además, la escuela y su ambiente escolar, como elemento social que favorece la construcción de espacios para el aprendizaje de diferentes grupos de personas, requiere reconocer la diversidad en dichos procesos (Aguerrondo: 2016), es decir, que el aprendizaje no es un proceso mediado únicamente por la enseñanza y la escolarización sino que es el resultado de la participación en espacios con características sociales y físicas particulares, cuyas normas y expectativas facilitan o dificultan que los estudiantes aprendan (Bransford y otros: 2000).

De esta manera, como lo menciona Fullan (2013) la práctica docente debe contribuir a la construcción de comunidades de aprendizaje solidarias y afectivas, donde todos sus miembros se apoyen entre sí, considerando la diversidad educativa, para con ello, contribuir

en la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación, logrando ambientes inclusivos.

La inclusión educativa debe garantizar el acceso, permanencia, participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, mediante un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, dichos obstáculos pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas o las prácticas. Lo anterior para lograr la equidad, justicia e igualdad que mejore la calidad de vida para todos (UNESCO: 2015).

El contexto Social actual se comprende como un sistema complejo en constante movimiento y desarrollo, en el cual se hace necesario que la educación contribuya a la formación de los sujetos que sean capaces de adaptarse a entornos cambiantes, diversos y complejos, para ello, es necesario desarrollar sus capacidades para el manejo de la información; un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible que le permita adaptarse a contextos cambiantes. La educación en este contexto debe favorecer (como parte de su función social) a que los sujetos de la educación puedan contribuir, pertenecer y transformar las comunidades en las que se encuentren.

La inmediatez de la información que ofrece una sociedad globalizada a través de las tecnologías de la información y comunicación, hacen que los entornos globales actúen en lo local, generando mayor incertidumbre con relación a los hechos sociales que afectan el diario vivir. De esta manera, el contexto social forma e informa a las comunidades y sus ciudadanos, modificando las relaciones sociales, culturales y educativas afectando con ello las formas de vida y prácticas sociales que definen las percepciones y acciones con relación no solo a su medio y entorno (macrosistema y microsistema) sino para con sus semejantes.

También genera mayor vulnerabilidad por condiciones sociales, económicas o ecológicas afectando su capacidad para elegir y decidir sobre su destino ante condiciones del ambiente que les rodea. Ante ello, la educación pretende contribuir en la formación de los ciudadanos ofreciendo oportunidades para desarrollarse en sus entornos inmediatos y de manera simultánea incorporarse progresivamente en una sociedad incluyente y equitativa.

Formar ciudadanía es facultar a los sujetos sociales para entre otros aspectos, conocer sus derechos y obligaciones, hacer uso de estos y formar parte de una sociedad que los reconozca e incluya para intervenir en los asuntos de la comunidad. Se cimienta en la valoración de la colectividad y la pluralidad, y conlleva a un compromiso de los derechos

propios y ajenos, promoviendo así el respeto a la diversidad, la democracia y el reconocimiento del otro.

Los retos que enfrentan las sociedades son relativos al desarrollo de capacidades para comprender las relaciones entre los entornos locales y globales, en términos sociales y ecológicos; mantener la confianza en la escuela; promover proyectos educativos innovadores; asumir teorías pedagógicas que trasciendan el aprendizaje centrado en la cognición; disminuir las brechas de desigualdad; respetar a los profesionales de la educación; y, comprometerse en un proyecto educativo común (SEP: 2016). Los pasos que la escuela tome para afrontar este tipo de situaciones y eliminar barreras que limitan la participación de sus estudiantes son acciones de inclusión.

En el **contexto laboral**, encontramos que la formación para el trabajo de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT),¹¹⁴ es proporcionar a los estudiantes con discapacidad experiencias y ambientes que les permitan adquirir las habilidades y competencias necesarias para ejercer una actividad económica, aprovechando sus conocimientos o aptitudes para su integración laboral en alguna de las modalidades que el mismo servicio determine (SEP: 2006).

Los objetivos de la formación para el trabajo son: a) afianzar y desarrollar las capacidades de los estudiantes en los aspectos físico, afectivo, cognitivo, comunicativo, cívico y social; b) fomentar la participación de los estudiantes en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta como son el hogar, la utilización de servicios y actividades de ocio y tiempo libre entre otros; c) promover el desarrollo de actitudes laborales de seguridad en el trabajo, actitud positiva ante la actividad, normas elementales, así como la adquisición de habilidades laborales aplicables a diversos contextos (SEP: 2006).

La formación para el trabajo que se brinda en los Centros de Atención Múltiple (CAM) se entiende como un continuo educativo al adaptar programas específicos de acuerdo a las necesidades de la población que atiende el Centro, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades adaptativas, teniendo como prioridad facilitar el desarrollo de la autonomía personal, el autoempleo, y la integración social y laboral de los estudiantes (SEP: 2006).

De esta manera, la integración laboral de los estudiantes se debe realizar de manera paulatina, contando con el apoyo de la familia y el personal del CAM, en espacios en los que

¹¹⁴ Se refiere al convenio 159 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1983, que hace referencia a la readaptación profesional y el empleo. Desde el año 2008 la OIT promueve el trabajo docente para las personas con discapacidad, atendiendo los principios de igualdad de oportunidades, igualdad de trato, integración y participación en la comunidad.

se cuente con convenios y acuerdos específicos al respecto. También se promueve la creación de microempresas familiares tomando en cuenta los contextos comunitarios a partir de la vocación, interés y posibilidades de desarrollo.

Es importante mencionar que el autoempleo y la incorporación laboral son ejemplos claros de la integración de los micro y macrosistemas familiar, escolar y social dentro de un marco de equidad, inclusión y respeto a los derechos humanos, sociales y laborales de los ciudadanos.

7.2. Modalidades de intervención

En la educación especial en Morelos, los servicios de atención han integrado diversas modalidades, mismas que convergen, coexisten e interactúan de manera armónica y hacen vigentes los enfoques y sus formas de atención. De esta manera los enfoques asistencial y habilitatorio se hacen presentes a partir de la atención médica, el cuidado y la custodia de los menores; la habilitación social a partir del desarrollo de capacidades que le permitan su atención escolar, como se puede apreciar en la figura 10.

Figura 10

Modalidades de intervención



7.2.1. Modalidad de intervención: asistencial.

Se fundamenta en la atención de los menores en sus funciones y actividades básicas. En donde el sujeto fue considerado como paciente, por lo que el enfoque médico se posicionaba como aspecto fundamental de su atención, misma que es individualizada (Sánchez: 2010). En Morelos, históricamente los servicios se fueron organizando tomando en cuenta la población atendida, de esta manera, los servicios se fueron especializando en la atención de ciertas discapacidades, derivado de lo cual, la población usuaria dirigía sus solicitudes hacia servicios específicos. Así por ejemplo podemos mencionar el CAM 1 inició con la atención hacia la discapacidad intelectual; los CAM 6 y CAM 7 hacia la atención de población con discapacidad auditiva; el CAM 8 se especializó en la atención de población con discapacidad visual; mientras que los CAM 3, CAM 12 y CAM 13 se enfocaron en la población que presenta discapacidad intelectual, neuromotora así como la intervención temprana.

El proceso educativo se combina con aspectos rehabilitatorios de tipo asistencial, a partir de la prevención, valoración integral, programas de desarrollo individual que posibiliten el seguimiento del estudiante con miras hacia la integración social (Sánchez: 2010), sin olvidar que existen servicios que cuentan con estudiantes con las características antes mencionadas, es decir, trabajan la modalidad asistencial en combinación con otras, como se puede ver en la figura 10.

En la actualidad continúan existiendo prácticas que mantienen vigente esta modalidad de atención; se trabaja en ambientes específicos y escuelas especiales donde se efectúa una labor especializada y multidisciplinaria en busca de una atención integral del estudiante (atención a población con discapacidad motriz, visual y auditiva). Aunado a ello, a partir del año 2017 se cuenta en Morelos con el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) que trabaja de manera interinstitucional (entre el sector Salud, Educativo y el Sistema DIF), y que ofrece servicios de terapias física, ocupacional y de lenguaje. En estas instalaciones se ubica el recientemente creado CAM 24; aunado a ello hay un trabajo específico en el Aula Hospitalaria en el Hospital del Niño y Adolescente Morelense.

7.2.2. Modalidad de intervención: integración educativa.

Se refiere a la atención de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en el sistema escolar (escuela regular) y que enfrentan un contexto heterogéneo para ser formados en ambientes normalizados e integradores. Significa un cambio radical en los planteamientos, creencia y prácticas educativas y representan un

avance significativo para evitar la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos potenciando la equidad e igualdad de oportunidades (Muntaner: 2010). De acuerdo con Bless (1996), la integración educativa *es un proceso* mediante el cual se educan a niños con o sin necesidades educativas especiales en el aula regular, lo que implica realizar adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular.

La integración educativa se entiende de diferentes maneras, entre las que se encuentran las siguientes: a) comprende un conjunto de medidas gubernamentales para favorecer la escolarización en la escuela regular, de los estudiantes que tradicionalmente habían sido atendidos por la educación especial; b) como medio que favorezca la igualdad de oportunidades generando ambientes cada vez más normalizados; c) como medio para promover y mejorar la calidad de la educación; y, d) como práctica educativa cotidiana para mejorar el aprendizaje de todos los niños a través de esfuerzos conjuntos entre maestros, estudiantes, padres de familia y autoridades (García: 2000).

La integración escolar es una estrategia con miras a lograr la normalización y brindar atención a la persona con requerimientos de educación especial, siguiendo a García (2000) se ponen en práctica una variedad de alternativas para garantizar la permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, lo que implica un trabajo colaborativo entre los sistemas de educación regular y educación especial con miras a elevar la calidad de la educación de todos los niños.

Aquí se ubican los servicios que ofrecen los CAM, las USAER y los servicios de orientación CRIE y UOP, quienes han incorporado programas y prácticas que favorecen la integración educativa.

7.2.3. Modalidad de intervención: integración laboral.

Esta modalidad de atención contempla estudiantes que han concluido su educación en CAM básico y/o mayores de 17 años. Según el documento de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006), no existe una edad máxima para que los estudiantes reciban formación para el trabajo. Sin embargo en el estado de Morelos a partir de este ciclo escolar (2016-2017) y tomando en cuenta los aspectos de inclusión social, relación entre los compañeros de los talleres, habilidades sociales y los intereses de acuerdo a la edad se determina que la edad máxima para ingresar a un CAM laboral es de 30 años.

Cabe hacer mención que el máximo de estancia dentro del CAM laboral de un estudiante es de cuatro años. En cada taller se incorporan de ocho a 12 estudiantes, dependiendo de

los apoyos que necesiten, sus competencias laborales y los recursos humanos y físicos con que cuente el servicio.

El principal propósito en formación para el trabajo es facilitar en los estudiantes con discapacidad, experiencias de aprendizaje y ambientes que les permitan adquirir las habilidades y competencias necesarias para ejercer una actividad económica, aprovechando sus conocimientos o aptitudes para la integración laboral en alguna de las modalidades que el servicio determine (SEP: 2006). Mediante la participación de un equipo multidisciplinario integrado por instructores de taller, psicólogos y trabajadores sociales.

Los objetivos de la formación para el trabajo son: a) afianzar y desarrollar las capacidades de los alumnos, en los aspectos físico, afectivo, cognitivo, comunicativo, cívico y social, promoviendo siempre el mayor grado de autonomía e integración; b) fomentar la participación de los alumnos en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta: el hogar, la utilización de servicios y actividades de ocio y tiempo libre entre otros; y, c) promover el desarrollo de actitudes laborales de seguridad en el trabajo, actitud positiva ante la actividad, normas elementales, así como la adquisición de habilidades laborales aplicables a diversos contextos. (SEP: 2006).

El CAM laboral, al ser un puente entre la formación para el trabajo y el empleo, implementa diversas acciones para favorecer la integración laboral, para ello, analiza y revisa las propuestas de capacitación que existen e implementa la que mejor responda a las características de la población que atiende y de la comunidad, sin dejar de considerar la estructura propia del servicio, con ello se asegura, de cierta manera, que realicen prácticas laborales en ambientes reales de trabajo donde apliquen las competencias adquiridas; así mismo, existen mayores posibilidades de que al terminar su formación laboral, obtengan y/o permanezcan en un empleo.

Entre estas propuestas se encuentran: a) programas de capacitación con base en competencias laborales, y b) el autoempleo a través de proyectos productivos familiares. Así, por ejemplo, en Morelos se cuentan con Centros de Atención Múltiple Laboral que ofrecen talleres en: elaboración de dulces regionales, procesamiento de frutas y hortalizas, chocolatería, mantenimiento de jardines, entre otros (CAML 14 y 15). Los CAML, ofrecen a los estudiantes acompañamiento y seguimiento en este proceso de integración laboral formal o en el autoempleo por un periodo no mayor a dos años.

En este momento de formación para el trabajo, se revisa detenidamente la propuesta de capacitación que se haya definido y a partir de ésta, se determinan las competencias laborales y las habilidades que se favorecerán en cada uno de los talleres con los que cuenta

el servicio. Esta preparación incluye el conocimiento de normas (horarios laborales, medidas de higiene y seguridad), y la inmersión paulatina de actividades mediante la realización de prácticas en ambientes reales de trabajo, brindando acompañamiento y seguimiento en este proceso de integración laboral.

Otra de las estrategias de apoyo es el establecimiento de una red de vinculación, la cual, a partir del año 2001, incorpora la colaboración de diversas dependencias e instituciones como son la Secretaría del Trabajo, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Centro de Capacitación para el Trabajo (CECATI), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Morelos (ICATMOR).

7.2.4. Modalidad de intervención: habilitación social.

En los servicios de educación especial se realizan actividades tendientes a la habilitación social, misma que se apoya en un modelo ecológico funcional, el cual consiste en elaborar un currículum funcional que permita que los aprendizajes o competencias curriculares seleccionadas estén en estrecha relación con las habilidades que los alumnos necesitan aprender.

Se prioriza la enseñanza de habilidades funcionales y ecológicamente relevantes, es decir, se considera el ambiente diario del estudiante y sus necesidades, integrando escuela, familia, comunidad, y respetando el medio cultural, ambiental, social y económico del estudiante (Carrillo: 2004). De lo que se trata es de favorecer la participación de los estudiantes en otros entornos aplicando lo aprendido.

En los servicios de educación especial en Morelos, los docentes de CAM y USAER promueven en estudiantes con discapacidad la realización de variadas actividades en distintos ambientes, respetando los centros de interés y edad de los estudiantes, que pueden ir desde visitas a supermercados, restaurantes, museos, bibliotecas, centros de investigación, talleres y fábricas hasta centros de diversión (parques, cines, teatros, discotecas, entre otros).

7.2.5. Modalidad de intervención: inclusión educativa.

La inclusión educativa se concibe como un proceso que tiene como principio y característica fundamental a la diversidad, ya que esta es inherente a los grupos sociales (SEP: 2018). La inclusión educativa debe ser integral, en la cual los diversos sistemas y niveles de estos,

materialicen las políticas sociales entre las que se encuentran las de educación, salud, trabajo, cultura, recreación entre otras; mismas que trabajan para generar sinergias que favorezcan la atención de la población en general y de manera específica aquella que se encuentra en situación vulnerable.

En el entorno escolar, la educación inclusiva se refiere a la respuesta que esta ofrece desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y el aula, por ello se define como escuela inclusiva a: *aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa económica, étnica o lingüística* (SEP: 2006). Lo anterior implica ofrecer una respuesta educativa ante las dificultades que enfrentan los estudiantes, aumentando su participación en todos los aspectos de la vida escolar para reducir su exclusión.

Se requiere que la escuela modifique su cultura, políticas y prácticas para atender la diversidad de los estudiantes que la conforman (Booth y Ainscow: 2000). En el marco del Modelo Educativo (2017), la educación inclusiva favorece a la equidad, la justicia y la igualdad, con miras a coadyuvar en la mejora de la calidad de vida no solo para el estudiante sino también para el entorno educativo, de tal manera que la sociedad reconozca y acepte a la diversidad como principio de convivencia social y respeto a la dignidad del individuo, así como a los derechos sociales y humanos que como ciudadano posee.

En Morelos los servicios de educación especial retoman las políticas de inclusión educativa realizando esfuerzos a través de los cuales se colabora con la educación regular en la generación de estrategias que brinden igualdad de oportunidades y en las que convergen los anteriores modelos, siempre encaminados a lograr una transición armónica e integral para alcanzar una educación inclusiva.

En el trayecto hacia la inclusión social la experiencia docente adquirida en los distintos escenarios educativos, fomenta el trabajo colaborativo, la orientación a padres, la sensibilización y capacitación a los docentes regulares, el apoyo interinstitucional y la atención efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes en concordancia con los otros sectores de gobierno (salud, deporte, cultura, bienestar social) en vías de un engranaje de inclusión social.

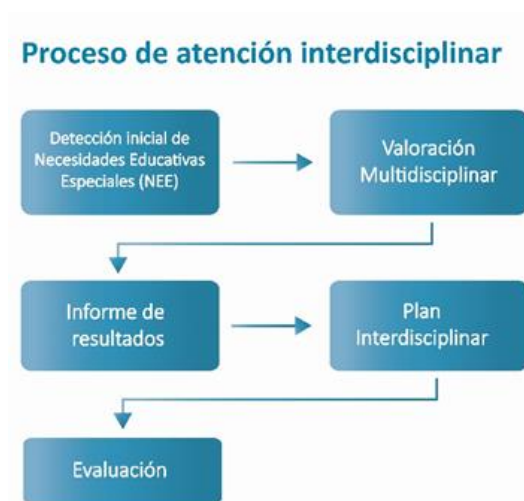
7.3. Proceso de atención interdisciplinar

La atención interdisciplinar se refiere a los procesos que incorporan la mirada multidisciplinar y que parten de la detección inicial de las necesidades educativas especiales

que presentan los estudiantes, para posteriormente, llevar a cabo una valoración cuyos resultados determinan el plan interdisciplinar a implementar, conlleva el seguimiento y evaluación asegurando que el proceso de atención tome en cuenta sus necesidades educativas, y valore sus progresos en los diferentes ámbitos de desarrollo

Es importante mencionar que aún y cuando el proceso de atención interdisciplinar es uno en el Modelo de Atención (ver figura 11), las acciones y momentos establecen algunas diferencias para su aplicación en CAM o USAER, como se presenta a continuación.

Figura 11



7.3.1. La atención interdisciplinar en los Centros de Atención Múltiple (CAM).

La atención educativa de los CAM se caracteriza por: *La atención educativa que ofrecen los servicios escolarizados a los alumnos se enfoca en reducir las barreras presentes en los contextos familiar, áulico, escolar, laboral y social para el logro y consolidación de diversas competencias que satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje y les permitan adquirir habilidades adaptativas para ser lo más independientes posible, mejorando así su calidad de vida (SEP: 2006).*

Los alumnos atendidos en los CAM presentan alguna discapacidad significativa, discapacidad múltiple y/o trastornos generalizados del desarrollo. Así mismo los alumnos inscritos en CAM requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, siendo esto un criterio fundamental para que pueda ser alumno de un CAM. También los CAM atenderán a alumnos a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar debido a que existan muchas barreras y no pueda darse la atención adecuada de los alumnos con relación a sus necesidades educativas especiales.

En el CAM básico se atiende estudiantes en los niveles de inicial, preescolar, primaria, y taller de adiestramiento, en algunos se podrá atender el nivel de secundaria. En el CAM Laboral se atienden estudiantes que egresaron del CAM básico y/o mayores de 17 años, que egresan de educación primaria de CAM o de escuelas regulares que por diversas razones no pueden integrarse a la educación secundaria o a instituciones que ofrecen capacitación para el trabajo.

La propuesta de intervención en esta modalidad considera:

- Información específica de cada uno de los modelos de capacitación y con base en sus características y las necesidades de los estudiantes, implementa el modelo de capacitación más pertinente (inclusión laboral o autoempleo).
- Busca ser abierta y flexible, de tal forma que un solo servicio puede ofrecer las dos alternativas de capacitación de acuerdo con los recursos que cuente (materiales, de infraestructura y humanos), con el fin de satisfacer las necesidades de formación laboral de cada estudiante.
- Los talleres y las actividades propuestos tienen un enfoque claramente funcional-ecológico, donde el estudiante aplica los aprendizajes en los diferentes ambientes y contextos en los que se desenvuelve.
- Los talleres se trabajan con base en un enfoque comunicativo y de desarrollo de las habilidades adaptativas, de tal forma que le permite al estudiante afianzar sus conocimientos y destrezas.
- Considera la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente en función del logro de los objetivos educativos de los programas y su adecuación a las necesidades educativas especiales del estudiante (SEP: 2006).

Cabe hacer mención que el máximo de estancia dentro del CAM laboral de un estudiante es de cuatro años. En cada taller se incorporan de ocho a 12 estudiantes, dependiendo de los apoyos que necesiten, sus competencias laborales y los recursos humanos y físicos con que cuente el servicio.

La operatividad de los CAM se lleva a cabo de acuerdo con el calendario escolar, por ello las acciones a realizar se calendarizan de agosto a junio del siguiente año lectivo, como se muestra a continuación.

Tabla 28. Calendarización de actividades en CAM

Etapa	Actividad	Calendarización por ciclo escolar											
		Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul
Valoración inicial	Entrevista inicial												
	Asignación de grupo												
	Planeación de la intervención (alumnos de seguimiento)												
Valoración Multidisciplinar (nuevos ingresos)	Valoración psicológica												
	Valoración pedagógica												
	Valoración de comunicación y lenguaje												
	Valoración familiar y del contexto												
	Solicitud para valoración médica												
	Solicitud para valoración psicomotriz												
	Solicitud para valoración externa												
Informe de resultados interdisciplinar	Revisión de resultados del informe final de ciclo escolar anterior (en su caso)												
	Elaboración de informe psicopedagógico												
Plan interdisciplinar	Elaboración o actualización de propuestas curriculares adaptadas												
	Elaboración o actualización de propuestas de integración laboral												
	Elaboración del plan de intervención individual y grupal												
	Implementación del plan de intervención												
Seguimiento y evaluación	Seguimiento de la propuesta curricular adaptada o propuesta de integración laboral (nota evolutiva)												
	Evaluación de la propuesta curricular adaptada o propuesta de integración laboral												

Fuente: Elaboración propia a partir de lo establecido en el Modelo Operativo de Educación Especial. 2006.

El proceso de atención en los CAM es el siguiente:

7.3.1.1. Detección inicial de necesidades educativas especiales.

a) Primer contacto. Se realiza por parte de un miembro del personal del CAM (director(a), área de psicología, o trabajo social) con el padre de familia o tutor para tomar los datos generales del aspirante como son: nombre, edad, escolaridad, quien lo remite así como el diagnóstico (en caso de existir) que trae consigo el aspirante, para otorgar una cita para la entrevista inicial.

b) Entrevista inicial se realiza por parte del director(a), trabajo social o psicología. Es una entrevista breve y con la finalidad de identificar (filtrar) a aquellos aspirantes que sean candidatos a recibir atención en un CAM. En esta entrevista se incluye: la observación del niño/adolescente en cubículo, para determinar las habilidades que posee; así como las áreas de desarrollo y desempeño, para con ello, decidir si es candidato para ingresar al CAM, así como la asignación de grado y grupo, tomando en cuenta el análisis de la información recabada.

c) Inscripción oficial. Con el resultado de la entrevista inicial (de filtro) y habiendo ubicado al aspirante en un grado y grupo, se le informa los documentos oficiales que son necesarios para realizar la inscripción.¹¹⁵ Es importante enfatizar que la inscripción en los CAM está abierta durante todo el ciclo escolar.

d) Integración al grupo. Durante la primera semana de ingreso del estudiante la maestra de grupo y el equipo de apoyo propiciarán la integración y adaptación a la dinámica escolar. Posteriormente y todavía como parte de esta etapa, se da inicio a la evaluación pedagógica inicial.

e) Evaluación pedagógica inicial.¹¹⁶ Se evaluará las competencias formativas del estudiante, así como las habilidades adaptativas (dando prioridad a estas) en cada una de las áreas de desarrollo. Una vez que el estudiante esté participando en las diversas actividades grupales, las diferentes áreas de atención (pedagógica, psicológica, comunicación, trabajo social, terapia física y médica) llevarán a cabo las evaluaciones específicas mediante entrevistas a padres, observaciones sistemáticas de los estudiantes y aplicación de pruebas de gabinete, como a continuación se describe.

7.3.1.2. Valoración multidisciplinar.

a) El área pedagógica realizará una evaluación con instrumentos estandarizados o elaborados por la docente del grupo, considerando la edad, discapacidad y antecedentes escolares. Su objetivo es conocer el nivel de competencia en los campos formativos del grado, habilidades adaptativas, así como determinar el nivel de ayuda (intermitente, limitada, extensa o generalizada) que requerirá el estudiante para su integración escolar y social.

b) El área psicológica realizará con los padres una entrevista a profundidad sobre aspectos del desarrollo del estudiante, aplicará instrumentos estandarizados para evaluar la capacidad intelectual¹¹⁷ y evaluará las posibilidades de adaptación social.

¹¹⁵ Acta de nacimiento, CURP, certificado de nacimiento, certificado médico con tipo de sangre, cartilla de vacunación, fotos, IFE de los padres, reportes de evaluación de grados anteriores, copia de estudios médicos previos y de otras especialidades que tenga el alumno. Es importante mencionar que los únicos documentos requeridos en control escolar son el acta de nacimiento y el CURP, aunque tal como lo mencionan los lineamientos de inscripción, acreditación y certificación no son indispensables, por lo que no puede condicionarse la inscripción a la presentación de dichos documentos.

¹¹⁶ Se realiza durante las dos semanas iniciales, una vez integrado el estudiante en el grupo respectivo. El periodo puede ser ampliado cuando el estudiante no asiste con frecuencia, o si el proceso de adaptación al grupo le es complicado.

¹¹⁷ En el caso de no poder realizar la aplicación de instrumentos estandarizados por las características de la discapacidad del estudiante se procede a realizar aplicación de pruebas clínicas que den cuenta de dichos procesos.

- c) El **área de comunicación** realizará al estudiante una evaluación del lenguaje para identificar el nivel de competencia comunicativa (escucha, habla, lectura y escritura), así como las posibilidades de adquisición de los diferentes componentes del mismo; el uso de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, así como los recursos de apoyo familiar para esta área.
- d) El **área de trabajo social** realizará la valoración sociofamiliar para indagar sobre la dinámica familiar y contextual del estudiante, para identificar el nivel de inclusión social y familiar con que cuenta, así como los recursos de apoyo para la atención del mismo.
- e) El **área de terapia física**. En caso de requerirse la valoración del desarrollo motor y de movilidad para el acceso a los contenidos educativos se realizará una evaluación que determine las adecuaciones de acceso, arquitectónicas y materiales que requerirá el estudiante para participar en todas las actividades escolares.
- f) El **área médica** realizará una evaluación del estado de salud general del estudiante en el que integra: medidas antropomórficas (peso, talla, etc.), y análisis de los antecedentes médicos que presenten los padres. Así mismo, determinará si se requiere alguna evaluación por parte de algún médico especialista (neurólogo, ortopedista, cardiólogo, etc.) realizando la derivación correspondiente.

7.3.1.3. Informe de resultados

Una vez realizadas las evaluaciones de las áreas, se elaborará el informe psicopedagógico o el informe de competencias laborales según corresponda.

- a) En CAM básico, se elaborará el **informe psicopedagógico** cuya finalidad es describir para conocer las principales características del estudiante en diferentes contextos, y estar en posibilidades de identificar las barreras para el aprendizaje y participación social y definir recursos de atención necesarios. El informe deberá contener información de los siguientes aspectos: a) Antecedentes del desarrollo, médicos, escolares y familiares; b) estilos de aprendizaje, intereses y motivación para aprender; c) nivel de competencia curricular; d) nivel de competencias comunicativas; e) análisis del contexto escolar y familiar.
- b) En los CAM laboral se trabaja en función del **Informe de Competencias Laborales**, el cual deberá basarse en las evaluaciones que se realicen a los estudiantes con base en los objetivos de capacitación y los programas que se implementen en el centro, considerando las habilidades descritas en la conducta adaptativa y los diferentes contextos en los que se desarrolla el alumno. Es importante que dicho informe considere lo siguiente:

- Se evalúa y determina si las habilidades socio adaptativas que el estudiante presenta al ingresar al grupo de formación para el trabajo son las que requiere para iniciar su capacitación.
- El procedimiento para realizar la evaluación es a través de guías de observación, entrevistas y cuestionarios para los estudiantes, para determinar las competencias, habilidades y necesidades que requieren desarrollar.
- Se considera la información referente a la comunicación, conducta adaptativa en los diferentes contextos, actitudes tanto del estudiante como de la familia hacia la capacitación y el trabajo, así como los intereses y preferencias del alumno hacia alguna actividad.
- Se privilegia la observación directa del desempeño cotidiano del estudiante dentro del taller, así como de actividades realizadas en otros espacios.
- En algunos casos para completar la evaluación, será necesaria la participación de otros profesionales externos al Centro, para obtener información que permita determinar los apoyos específicos.

7.3.1.4. Plan Interdisciplinar

a) La **Propuesta Curricular Adaptada (PCA)**, es aplicable para los CAM básicos y deberá realizarse de manera interdisciplinar, con la aportación de todos los especialistas que atendieron al alumno, y la información pertinente que hayan dado los padres o tutores. El objetivo de dicha propuesta es especificar los apoyos o recursos que se brindará al alumno para lograr su participación y aprendizaje, así como el logro de las habilidades básicas.

Se deberán especificar los apoyos que requiere el estudiante en términos de: especialistas, materiales, adecuaciones arquitectónicas, curriculares y aquellos que se requieran de manera permanente. Así mismo en la PCA se debe especificar: a) Planeación de los apoyos, b) Responsables de realizar acciones, c) Seguimiento del trabajo, d) Evaluación de la propuesta.

La PCA de todos los estudiantes deberá elaborarse entre los meses de octubre y noviembre; y cuando un estudiante se integre en otro momento del ciclo escolar, deberá ser máximo dos meses posteriores de su incorporación al grupo.

b) La **Propuesta de Integración Laboral (PIL)**, se realiza a partir del Informe de Competencias Laborales que elabora el equipo interdisciplinario y el instructor, en la cual se define la modalidad de capacitación más conveniente para el estudiante. En esta propuesta se determina, si es necesario incidir en aspectos de la conducta adaptativa y de

comunicación, lo que hace necesario que en los CAML se cuente con maestros de comunicación para poder apoyar desde un sistema alternativo de comunicación los requerimientos de esta población.

La propuesta de integración laboral (PIL) recupera la información obtenida en la evaluación de las competencias laborales, precisando las áreas de capacitación, los apoyos y recursos profesionales, materiales, tecnológicos, arquitectónicos y curriculares específicos necesarios.¹¹⁸

El plan de intervención parte de tres elementos importantes: 1) el proyecto o programa de taller; 2) la evaluación de competencias laborales realizada a cada uno de los alumnos, para conocer sus fortalezas, habilidades y capacidades en cada una de las áreas laborales; y, 3) determinar los apoyos específicos que cada alumno requiere.

El instructor de taller realiza su proyecto o plan de clase¹¹⁹ de manera bimestral y considerando los espacios, materiales, características de los alumnos, tiempo y evaluación. El avance se registra en notas evolutivas (bimestrales/ taller tres veces al año) donde se da cuenta de los avances que se observan en el estudiante en todas las áreas, así como las dificultades para consolidar algunos de los propósitos propuestos en la planeación.

La devolución de resultados del informe psicopedagógico, de las notas evolutivas y situación final, deberá coincidir con la temporalidad: octubre, diciembre, febrero, abril y junio. Es importante que los padres de familia conozcan esta información. De acuerdo al documento Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial el avance se registra en los momentos mencionados y/o cuando se produce un avance significativo en el estudiante.

Las actividades permanentes que realizan los CAM son encaminadas a fortalecer la inclusión social de los alumnos con actividades artísticas, deportivas y culturales, actividades dentro

¹¹⁸ En los CAM básico, el trabajo en grupo se realiza a partir de planeaciones de clase de acuerdo con el nivel atendido (inicial, preescolar, primaria y secundaria), considerando las características de los alumnos del grupo. Las adecuaciones individuales estarán determinadas en la PCA y el equipo de apoyo deberá realizar los planes de intervención.

¹¹⁹ El contenido de plan de clase considera los siguientes apartados: nombre del taller, periodo o temporalidad de realización, aprendizajes esperados en los estudiantes, propósitos, actividades a desarrollar, recursos didácticos, indicadores a evaluar y observaciones.

del contexto social donde se encuentra la escuela, así como la orientación a los padres de familia.

7.3.2. La atención interdisciplinar en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El proceso de atención interdisciplinar ideal de un estudiante en los servicios de las USAER se organiza tomando en cuenta los periodos del ciclo escolar (agosto-julio). Se inicia con la detección de necesidades educativas especiales e identificación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación (agosto y septiembre), para posteriormente, si se requiere, dar paso a la valoración multidisciplinar que se lleva a cabo durante los meses de septiembre y octubre; se hace la entrega del informe de resultados (noviembre), el plan multidisciplinar es puesto en marcha en el mes de noviembre y permanece hasta el mes de junio. En la etapa final se ubica la evaluación y devolución de resultados que se lleva a cabo en el mes de julio.

Tabla 29. Calendarización de actividades en USAER

Etapa	Actividad	Calendarización por ciclo escolar												
		Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	
Detección inicial de necesidades educativas especiales/ aptitudes sobresalientes	Elaboración del perfil grupal	■												
	Primera propuesta de adecuaciones a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes	■	■											
	Observación del estudiante		■	■										
	Entrevista familiar		■	■										
Valoración multidisciplinar	Valoración psicológica		■	■										
	Valoración pedagógica		■	■										
	Valoración de comunicación y lenguaje		■	■										
	Valoración familiar y del contexto		■	■										
	Solicitud para valoración médica		■	■										
	Solicitud para valoración psicomotriz		■	■										
	Solicitud para valoración externa		■	■										
Informe de resultados interdisciplinar	Revisión de resultados del informe final de ciclo escolar anterior	■												
	Elaboración de informe psicopedagógico		■	■	■									
Plan interdisciplinar	Elaboración de propuestas curriculares adaptadas				■									
	Elaboración de programas de enriquecimiento (alumnos con Aptitudes Sobresalientes)				■									
	Elaboración del plan de intervención individual y grupal (bimestral)				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Elaboración del plan de enriquecimiento (alumnos con Aptitudes Sobresalientes)				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Implementación del plan de intervención				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Implementación del plan de enriquecimiento (alumnos con Aptitudes Sobresalientes)				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Seguimiento y evaluación	Seguimiento de la propuesta curricular adaptada (nota evolutiva bimestral)					■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Evaluación de la propuesta curricular adaptada (situación final)													■

En el caso de los estudiantes de seguimiento, se realizarán los planes de intervención a partir de octubre

Fuente: Elaboración propia a partir de lo establecido en el Modelo Operativo de Educación Especial. 2006.

Cuando el estudiante ingresa al servicio de manera extemporánea (después del inicio del ciclo escolar), el proceso de atención inicia con la fecha de su ingreso. A continuación se presenta a detalle el proceso de atención.

7.3.2.1. Detección inicial de Necesidades Educativas Especiales.

a) Elaboración del perfil grupal. Se realiza por parte del maestro de apoyo con la colaboración del maestro de grupo al inicio del ciclo escolar (agosto). Consiste en un proceso de evaluación diagnóstica (cualitativa y cuantitativa) mediante la aplicación de cuestionarios escritos sobre los conocimientos en las áreas de lenguaje y comunicación y,

pensamiento matemático que corresponden al grado escolar anterior mediante el cual se detectan logros y avances (grupales e individuales); con los resultados se construye el perfil grupal, cuantitativo y el análisis cualitativo del mismo.

En el análisis cuantitativo se observa el nivel de logro de cada uno de los estudiantes utilizando la técnica del semáforo; rojo para un nivel muy bajo o inicial; amarillo para señalar que el estudiante está en un nivel intermedio, que puede lograr la actividad con ayuda y/o su nivel de dominio es mayor; y verde cuando el estudiante ha logrado dominar la actividad, sin requerir ningún tipo de apoyo.

El análisis cualitativo se relaciona con las condiciones contextuales, considerando la comunidad y recursos con que ésta cuenta, las características generales de la escuela y las condiciones del aula. La información requerida es la siguiente: Descripción del contexto donde está ubicada la escuela (recursos con que cuenta, riesgos existentes), nivel sociocultural de los padres; accesibilidad en la escuela, sanitarios adaptados, rampas, bebederos adaptados; cantidad de espacios de trabajo con que cuenta el inmueble y condiciones de los mismos; cantidad de grupos y personal con que cuenta la escuela; como está conformado el grupo (edades, hombres y mujeres), existencia de alumnos con discapacidad evidente, alumnos que cursan por segunda ocasión, dinámica utilizada por el maestro de grupo durante la evaluación o durante la actividad (consignas claras, relación afectiva adecuada entre docente alumnos y entre los alumnos, utilización de materiales didácticos adecuados para la actividad etc.) Se explicitan las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas; se comparte con el docente responsable del grupo las sugerencias y orientaciones para primeras adecuaciones a la metodología grupal y encaminada a superar las barreras identificadas.

El perfil grupal y el análisis cualitativo permiten conocer aspectos individuales del estudiante así como el carácter social y contextual en el que se desenvuelve, de esta manera se logra identificar con mayor objetividad las barreras para el aprendizaje y la participación.

b) Primera propuesta de adecuaciones a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. – Derivado del análisis del perfil grupal se entrega al docente de grupo una primera propuesta de adecuaciones que dé respuesta a las necesidades de aprendizaje del grupo. El informe cualitativo entregado al docente responsable incluye las sugerencias de adecuaciones a la metodología de trabajo, coadyuva para el establecimiento de las adecuaciones centradas en los estudiantes para continuar con el asesoramiento grupal y, en caso necesario con el trabajo individual con los estudiantes que lo requieran.

c) Observación del estudiante. - Una vez identificados los estudiantes que requieren el acompañamiento personalizado (derivado del perfil grupal), se procede a iniciar un proceso de observación directa que permita identificar las interacciones del estudiante en el contexto grupal y escolar, así como de aquellos aspectos que le benefician y/o perjudican (identificación de barreras) para el logro de los aprendizajes señalados en el grado escolar que cursa. En esta etapa, el docente de apoyo realiza los primeros acercamientos con el estudiante, con el propósito de verificar si las estrategias que se están aplicando responden a las necesidades de éste o son de carácter orgánico.

d) Entrevista familiar. -Se establece un primer contacto por parte del docente de apoyo con la familia de aquellos estudiantes que lo requieren, con el propósito de informar los procedimientos realizados y los primeros resultados de estos, así como del proceso de atención y evaluación que se propone desarrollar (aplicación de evaluaciones por parte del equipo multidisciplinar), por lo que se solicitan las autorizaciones por escrito para ello.

Si después de este periodo de observación y ajustes metodológicos al trabajo en el aula el estudiante no muestra los avances esperados, se procede a planear la evaluación psicopedagógica.

7.3.2.2. Valoración multidisciplinar.

Cuando se ha observado que el estudiante no ha logrado los avances esperados, se procede a la evaluación psicopedagógica, proceso compuesto por varias etapas y donde participan el docente de apoyo, psicología, comunicación, trabajo social y director de la USAER (cabe aclarar que no en todos los casos se requiere de la participación de todas las áreas)

a) Valoración psicológica. Es un proceso que comprende varios momentos: a) la realización de entrevista a padres y al niño, lo anterior con la finalidad de conocer los contextos familiar y social, el desarrollo del estudiante, así como los antecedentes significativos que evidencien trastornos del desarrollo o alguna discapacidad. También cuáles son sus motivaciones e intereses para aprender; b) aplicación de pruebas estandarizadas y proyectivas, lo que permitirá conocer el aspecto intelectual, cognitivo, maduración, creativo y emocional de los estudiantes; y, c) elaboración del informe psicológico, documento que será el insumo necesario para que el área de psicología aporte en la elaboración de informe psicopedagógico y propuesta curricular adaptada. Este documento formará parte del expediente del estudiante.

Hay que destacar que los estudiantes deberán contar con una revaloración (cada dos años) y/o actualización¹²⁰ psicológica cada año o antes si se considera necesario.

b) Valoración pedagógica. - Se refiere al proceso de evaluación de aprendizajes y formas de aprender del estudiante, contrastado con el proceso de desarrollo psicológico y pedagógico requerido en el grado escolar que cursa, para identificar el nivel de competencia curricular en el que se encuentra y a partir de ello, proponer un plan de intervención que favorezca su maduración y desarrollo para la apropiación del aprendizaje. Se lleva a cabo cada inicio de ciclo escolar, mediante la aplicación de instrumentos: a) lenguaje y comunicación, específicamente para identificar el nivel de conceptualización en la adquisición de la lengua escrita y, b) pensamiento matemático (estructura lógico-matemática y habilidades numéricas), así como para conocer habilidades adaptativas, estilos de aprendizaje, motivación hacia el estudio y actividades que es capaz de realizar con y sin apoyo.

El docente participa en la aplicación de instrumentos y técnicas que ayuden a conocer el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y motivación para aprender de los estudiantes evaluados y algún otro aspecto que ofrezca información sobre su aprendizaje, como lo es el desarrollo en áreas específicas: motora, intelectual, de comunicación, entre otras.

El docente de apoyo a cargo del proceso elabora el informe pedagógico respectivo que formará parte del expediente del estudiante.

c) Valoración de comunicación y lenguaje. - La valoración se lleva a cabo mediante la realización de observación del estudiante en el contexto escolar y áulico. También mediante entrevista familiar, en la cual se recaban datos sobre antecedentes del desarrollo, así como la evolución de la comunicación y el lenguaje del estudiante, haciendo énfasis en sus logros y avances. Los estudiantes deberán contar con una actualización y/o revaloración¹²¹ cada dos años o antes si se considera necesario.

Se solicitan también las autorizaciones para llevar a cabo las revisiones del aparato fonarticulador y se aplica evaluación del lenguaje para detectar sus competencias comunicativas.

¹²⁰ Para la actualización psicológica se debe tomar en cuenta la presencia de algún cambio significativo en el contexto familiar, escolar y/o áulico. Para la revaloración psicológica se consideran dos años para la aplicación de pruebas estandarizadas y por tanto los resultados que estas arrojen.

¹²¹ Para la actualización en comunicación se debe tomar en cuenta la presencia de algún cambio significativo en el contexto familiar, escolar y/o áulico. Para la actualización en comunicación se considera la aplicación de pruebas estandarizadas autorizadas y por tanto los resultados que estas arrojen.

El maestro de comunicación participa en la aplicación de instrumentos que ayuden a conocer el desarrollo comunicativo-lingüístico y las competencias comunicativas del estudiante y de la influencia del contexto y elabora el informe respectivo que formará parte del expediente.

d) Valoración familiar y del contexto. - Se lleva a cabo a través del trabajador social y consiste en entrevistas familiares y visitas de observación del contexto en el que se desarrolla el estudiante (trabajo de campo) que se realizan en el domicilio de los estudiantes para conocer aspectos socioeconómicos, de organización, relaciones familiares y comunitarias (de la familia y el estudiante) que inciden en el desarrollo escolar del estudiante.

En el caso de que el servicio no cuente con este profesional (trabajador social) la valoración social se lleva a cabo por parte del equipo del servicio. Esta información formará parte del expediente del estudiante.

El informe del docente, psicología y trabajo social debe considerar las condiciones que se viven en la comunidad, en la escuela y en el aula, el papel del docente, cómo se dan las interacciones en el aula (información ya recabada en el análisis cualitativo del perfil grupal), lo que ayudará a identificar el tipo de barreras que impiden el aprendizaje y la participación del estudiante, en ningún momento debe centrar su atención única y exclusivamente en él.

7.3.2.3. Informe de resultados

a) Informe psicopedagógico. Es el documento que recupera los resultados de las valoraciones realizadas por el equipo multidisciplinar. Es un documento público que puede ser requerido por los padres del estudiante y debe estar en manos del docente de grupo, motivo por el cual debe estar redactado en un lenguaje sencillo y comprensible para cualquier persona, además de recuperar en todo momento las potencialidades del estudiante en lugar de mostrar sus debilidades o áreas de oportunidad.

Consiste en un diálogo de especialistas fundamentado en los resultados obtenidos y que hacen visibles los principales rasgos del desarrollo y evolución del estudiante en términos de logros y barreras para el aprendizaje, que afectan su aprovechamiento y avance escolar.

En el terreno pedagógico (trabajo conjunto de los docentes de aula y de apoyo), se analizan las competencias curriculares tomando en cuenta lenguaje y comunicación y, pensamiento matemático; así como las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir). Se analizan también los contextos familiares, escolar y áulico, que influyen de manera positiva o no, en el desarrollo social y personal del estudiante.

Finalmente se establecen las conclusiones (de comunicación, psicológica y curricular). En este apartado se explica brevemente la situación del estudiante de manera articulada a partir de: antecedentes del desarrollo, estilos de aprendizaje y la motivación para aprender, las competencias curriculares y comunicativas, así como los diferentes contextos en que se desenvuelve el estudiante.

Se establece la determinación de las NEE y/o aptitudes sobresalientes y, se expone cuáles son las principales barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes, definiendo las acciones correspondientes para cada una de ellas. Es importante destacar que, aunque el periodo de elaboración es anual se actualiza cada inicio de ciclo escolar, o cuando exista un evento significativo que modifique sustancialmente el desempeño del estudiante.

7.3.2.4. Plan Interdisciplinar

a) Propuesta curricular adaptada. Se construye a partir del informe psicopedagógico. Es una herramienta técnica (diseño) e instrumento de apoyo que guían el proceso de intervención (implementación).

Como *herramienta técnica* permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al estudiante con discapacidad asociadas a NEE y/o aptitudes sobresalientes, o con problemas severos de conducta, aprendizaje o lenguaje, permite contar con una estrategia clara que favorezca la inclusión de los estudiantes luego de haber identificado las barreras que impedían su aprendizaje y participación social. Consta de siete apartados¹²² en los que se desarrolla la propuesta curricular, que se adapte en sus contenidos, propósitos, metodología y sistema de evaluación del estudiante, con la flexibilidad requerida¹²³ que permita durante su desarrollo, cambios, nuevas adaptaciones y mejoras que se requieran.

Para su elaboración se deben considerar los aspectos del desarrollo psicológico y pedagógico del estudiante, así como los aspectos contextuales, ambiente ecológico y funcional que favorecen o no, a la concreción de logros y avances en el desarrollo de las competencias para el aprendizaje.

Como *instrumento*, es un apoyo en la organización y seguimiento de los esfuerzos que en el proceso de atención realizan la escuela, los maestros de grupo y los padres de familia para eliminar y/o disminuir las barreras que impiden y/o dificultan el aprendizaje y la

¹²² Los apartados son los siguientes: datos generales, propósitos, estrategias, responsables, tiempos, seguimiento y evaluación.

¹²³ Esta propuesta debe ser revisada y actualizada cuando se haya logrado el avance o cuando el avance no sea significativo, no tiene fechas establecidas.

participación social del estudiante. Articula los esfuerzos que llevan a cabo cada uno de los especialistas (áreas disciplinares), para de manera organizada realizar un trabajo multidisciplinar y colaborativo a partir de la elaboración e implementación de los planes de clase realizado por el maestro de apoyo, de comunicación, psicología y, los planes de intervención elaborados por el área de trabajo social; todo lo anterior siempre de manera conjunta con el docente responsable del grupo.

Para su elaboración se debe contar con propósitos definidos que en su implementación consideren la atención/ intervención de manera gradual y progresiva de las NEE y/o aptitudes sobresalientes identificadas, los problemas severos de aprendizaje conducta y lenguaje, tomando en cuenta la eliminación de barreras que impiden el aprendizaje y la participación, los tiempos de realización (periodos escolares) y los recursos humanos y materiales requeridos; también se deben considerar para el seguimiento y evaluación los periodos oficiales (cada bimestre y de acuerdo al ciclo escolar), de tal manera que los planes de clase y planes de intervención sean instrumentos viables y factibles en su realización.

La propuesta curricular adaptada debe ser socializada con los padres de familia, para de esta manera, lograr conjuntar los esfuerzos en la atención de las NEE y/o aptitudes sobresalientes identificadas, los problemas severos de aprendizaje conducta y lenguaje así como la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los estudiantes.

La propuesta curricular adaptada como *herramienta técnica e instrumento de aplicación* coadyuva en la toma de decisiones respecto de logros y avances, así como áreas de oportunidad que presenta el estudiante; verificación de la congruencia entre la evaluación interdisciplinar, el informe psicopedagógico (determinación de las NEE e identificación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación) y los planes de intervención propuestos; así como para la promoción del estudiante (regular y anticipada).

Es importante mencionar que la propuesta curricular adaptada y el informe psicopedagógico son requisito indispensable para que el estudiante sea registrado en la estadística de atención de estudiantes. También es preciso recordar que son documentos públicos que pueden ser requeridos por los padres de familia cuando lo deseen o, cuando el estudiante cambie de escuela.

7.3.3. Servicios de orientación

El proceso de atención interdisciplinar en alguno de los servicios de orientación, como pueden ser un Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y/o la Unidad de Orientación al Público (UOP), se realiza la solicitud de atención en cualquier

momento del ciclo escolar, es decir, que los servicios se encuentran abiertos y disponibles para los usuarios.¹²⁴

Se inicia con la identificación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación del estudiante en su sistema escolar y/o familiar; posteriormente se procede a la valoración por áreas que permita la detección y determinación de necesidades educativas especiales que presente el usuario, para finalmente proponer el plan de intervención y otorgar la capacitación al docente, así como el acompañamiento y asesoría en el caso de los solicitantes que forman parte del sistema educativo; y, para el caso de quienes no están integrados al sistema educativo se otorga la orientación, información, capacitación y asesoría correspondiente.

Es importante mencionar que los Servicios de Orientación no ofrecen atención directa a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

7.3.3.1. Detección inicial de Necesidades Educativas Especiales e identificación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación.

a) Recepción de solicitud de servicio. Se refiere a la solicitud de servicio que realiza un padre de familia, docente o directivo de una escuela (pública o privada) a partir de una primera identificación de necesidades de atención que se hace en el centro educativo para: a.1) la atención a una necesidad individual o colectiva de estudiantes de una escuela, a.2) para la sensibilización, información o capacitación del personal docente y/o directivo que labora en un centro educativo.

En el caso de que el solicitante no pertenezca a un centro escolar, la solicitud la pueden realizar los padres de familia, tutores o la persona que lo requiere. En ambos casos, la solicitud se realiza de manera formal, mediante el llenado y entrega del formato u oficio respectivo.

a.1.) Atención a una necesidad individual o colectiva de estudiantes de una escuela o solicitantes que no pertenecen al sistema educativo.

¹²⁴ Término que se utiliza en el documento Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006) y a quienes en los subsiguientes del apartado de los servicios de orientación llamaremos solicitante y/o estudiante por ser un término atribuible a la participación social.

a.1.1.) Entrevista inicial. La realiza el director o coordinador del servicio con la persona solicitante del mismo, con el propósito de identificar en un primer momento, las barreras que impiden su aprendizaje y/o integración en la escuela y familia.

a.1.2.) Derivación. Una vez realizada la entrevista inicial se procede a la derivación respectiva con las siguientes opciones:

a.1.2.1.) Derivación a los servicios que ofrece los Servicios de Orientación. Se refiere a la canalización hacia las áreas de atención con que cuentan los CRIE y la UOP que pueden ser las siguientes: discapacidad visual, motora, auditiva, intelectual, autismo, y aptitudes sobresalientes.

a.1.2.2.) Derivación hacia los servicios que ofrece CAM. Cuando los solicitantes presentan una discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes (SEP: 2006).

a.1.2.3.) Derivación hacia los servicios que ofrece USAER. Cuando los solicitantes son estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad o aptitudes sobresalientes (SEP: 2006); cuando los servicios de USAER están cercanos al domicilio del solicitante; y/o cuando los padres del solicitante eligen ser atendidos por este servicio.

a.1.2.4.) Derivación a los apoyos complementarios. Se refiere a los servicios médicos, de rehabilitación, recreativos, culturales o deportivos, entre otros, que el estudiante requiere para su atención educativa integral. Para ello, los Servicios de Orientación utilizan como herramienta un directorio de los servicios, organizaciones y profesionistas relacionados con la atención a las personas con discapacidad, el cual se mantiene actualizado de manera permanente.

a.2.) Sensibilización, información o capacitación del personal docente y/o directivo que labora en un centro educativo.

a.2.1.) Entrevista inicial. La realiza el director o coordinador del servicio con el usuario, con el propósito de identificar las necesidades específicas, así como el servicio que se requiere.

a.2.2.) Derivación. Una vez identificada la necesidad específica, se deriva la solicitud al área de atención respectiva con que cuentan los CRIE y UOP para dar respuesta inmediata, misma que puede ser:

a.2.2.1.) Capacitación a docentes para la detección de necesidades educativas especiales.

a.2.2.2.) Capacitación a docentes sobre estrategias educativas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (discapacidad, autismo o aptitudes sobresalientes).

a.2.2.3.) Capacitación y asesoría para el diseño, elaboración y utilización de materiales específicos para la atención de estudiantes que presentan alguna discapacidad, autismo o aptitudes sobresalientes.

a.2.2.4.) Capacitación y orientación encaminada a la construcción de culturas, prácticas y políticas inclusivas.

a.2.2.5.) Asesoría para el manejo y utilización en el aula de recursos tecnológicos adaptados y específicos para la atención de estudiantes que presentan alguna discapacidad, autismo o aptitudes sobresalientes.

a.2.2.6.) Estudios indagatorios. Se fomenta el desarrollo de proyectos que propician una reducción de barreras en los contextos familiar, escolar, comunitario y laboral de las personas que presentan alguna discapacidad, encaminados hacia la búsqueda y desarrollo de recursos materiales, estrategias metodológicas y uso de material didáctico y apoyos específicos para estudiantes con discapacidad (SEP: 2006).

7.3.3.2. Valoración multidisciplinar.

Cuando la derivación se realiza hacia las áreas de atención con que cuenta el CRIE y las UOP (a.1.2.1.) se procede a la valoración psicopedagógica en la que interviene el maestro de grupo, el maestro especialista, tomando en cuenta la necesidad que presenta el estudiante (discapacidad visual, motora, auditiva, intelectual, autismo, aptitudes sobresalientes) así como el especialista externo que sea requerido.

- a) Valoración psicopedagógica. La realiza el docente de grupo, para lo cual cuenta con la asesoría del maestro especialista de los Servicios de Orientación. Se valoran los estilos, ritmo y motivación para el aprendizaje, contextos escolar, áulico y socio familiar; nivel de competencia curricular para estar en posibilidades de determinar las NEE.

El docente de grupo recibe el formato para el registro de información así como el acompañamiento para su aplicación.

Valoración familiar y del contexto. La realiza el docente de grupo con el propósito de detectar las barreras sociales y familiares que inciden en el aprendizaje del estudiante. Para ello se realiza una entrevista familiar y la observación del estudiante; también se toman en cuenta las incidencias que el estudiante y la familia han registrado durante su trayectoria escolar.

b) Valoración de área. Se refiere a la evaluación del estudiante que lleva a cabo el maestro especialista, con relación a las barreras que presenta para el aprendizaje y la participación en la escuela, con el propósito de determinar cuáles son las que deben atender. La valoración puede ser en las siguientes áreas.

- Discapacidad visual. A partir del diagnóstico médico oftalmológico, se evalúan las necesidades de apoyos materiales específicos y de orientación y movilidad para el desarrollo de sus aprendizajes; en el caso de baja visión, se realiza una evaluación funcional de la visión.
- Discapacidad motora. A partir del diagnóstico médico, se realiza una evaluación funcional para valorar el grado de afectación en las áreas de dominio y control motor e independencia personal tomando en cuenta los aspectos de movilidad y motivación.
- Discapacidad auditiva. Se parte de la determinación del grado y tipo de discapacidad auditiva en un diagnóstico médico audiológico, se identifica el momento en el cual se adquiere la discapacidad; se realiza una exploración para conocer el funcionamiento de la audición en las actividades cotidianas.
- Discapacidad intelectual. Se parte de la evaluación del coeficiente intelectual por parte de un psicólogo y se realiza la valoración de las habilidades adaptativas del estudiante para la determinación interdisciplinaria de la discapacidad, así como el uso de inventarios ecológicos como el PAC.
- Autismo. Se parte de un diagnóstico médico, se aplican cuestionarios de barrido, además de ubicar respuestas hiper o hipo sensorias para observar e identificar las conductas que favorecen y que pueden obstaculizar los aprendizajes del estudiante.
- Aptitudes sobresalientes. Se aplican cuestionarios para la identificación de las aptitudes sobresalientes y se valoran las evidencias de las aptitudes del estudiante. Se recurre a un especialista de acuerdo al tipo de aptitud sobresaliente para su validación; en el caso de aptitudes sobresalientes de tipo intelectual, se solicita la evaluación del coeficiente intelectual mediante pruebas estandarizadas por parte de un psicólogo.

c) Valoración externa. Realizada por el especialista externo. Se refiere a la evaluación médica, neurológica, psicológica, oftalmológica, optométrica, audiológica, de terapia física, así como de comunicación y lenguaje, para obtener el diagnóstico

especializado que permita la intervención requerida para disminuir las barreras para el aprendizaje.

7.3.3.3. Informe de resultados

Informe de evaluación psicopedagógica. Es el documento que recupera los resultados de las valoraciones multidisciplinares. Es un documento público que puede ser requerido por los padres del estudiante y debe estar en manos del docente de grupo, motivo por el cual debe estar redactado en un lenguaje sencillo y comprensible para cualquier persona, además de recuperar en todo momento las potencialidades del estudiante en lugar de mostrar sus debilidades o áreas de oportunidad.

Consiste en un diálogo de especialistas fundamentado en los resultados obtenidos y que hacen visibles los principales rasgos del desarrollo y evolución del estudiante en términos de logros y barreras para el aprendizaje, que afectan su aprovechamiento y avance escolar.

En el terreno pedagógico (trabajo conjunto del docente de grupo y el maestro especialista), se analizan las competencias curriculares tomando en cuenta lenguaje y comunicación y, pensamiento matemático; así como las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir). Se analizan también los contextos familiares, escolar y áulico, que influyen de manera positiva o no, en el desarrollo social y personal del estudiante.

Finalmente se establecen las conclusiones en aspectos psicopedagógicos, curriculares y de áreas específica (discapacidad visual, motora, auditiva, intelectual, autismo, aptitudes sobresalientes). En este apartado se explica brevemente la situación del estudiante de manera articulada a partir de: antecedentes del desarrollo, estilos de aprendizaje y la motivación para aprender, las competencias curriculares y comunicativas, así como los diferentes contextos en que se desenvuelve el estudiante, sin dejar de lado la discapacidad específica que presente, autismo o aptitudes sobresalientes.

Se establece la determinación de las NEE y/o aptitudes sobresalientes y, se expone cuáles son las principales barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes, definiendo las acciones correspondientes para cada una de ellas.

7.3.3.4. Plan Interdisciplinar

Propuesta curricular adaptada. Se construye a partir del informe psicopedagógico. Es una herramienta técnica (diseño) e instrumento de apoyo para el docente, que guían el proceso de intervención (implementación).

Como **herramienta técnica** permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al estudiante con discapacidad asociadas a NEE y/o aptitudes sobresalientes, permite contar con una estrategia clara que favorezca la inclusión de los estudiantes luego de haber identificado las barreras que impedían su aprendizaje y participación social. Consta de siete apartados¹²⁵ en los que se desarrolla la propuesta curricular, que se adapte en sus contenidos, propósitos, metodología y sistema de evaluación del estudiante, con la flexibilidad requerida¹²⁶ que permita durante su desarrollo, cambios, nuevas adaptaciones y mejoras que se requieran.

Para su elaboración se deben considerar los aspectos del desarrollo psicológico y pedagógico del estudiante, así como los aspectos contextuales, ambiente ecológico y funcional que favorecen o no, a la concreción de logros y avances en el desarrollo de las competencias para el aprendizaje.

Como **instrumento**, es un apoyo en la organización y seguimiento de los esfuerzos que en el proceso de atención realizan la escuela, los maestros de grupo y los padres de familia para eliminar y/o disminuir las barreras que impiden y/o dificultan el aprendizaje y la participación social del estudiante. Articula los esfuerzos que llevan a cabo cada uno de los especialistas (áreas disciplinares), para de manera organizada realizar un trabajo interdisciplinar y colaborativo a partir de la elaboración e implementación de los planes de clase realizado por el maestro de grupo y la asesoría y el acompañamiento del maestro especialista.

Para su elaboración se debe contar con propósitos definidos que en su implementación consideren la atención/ intervención de manera gradual y progresiva de las NEE y/o aptitudes sobresalientes identificadas, tomando en cuenta la eliminación de barreras que impiden el aprendizaje y la participación, los tiempos de realización (periodos escolares) y los recursos humanos y materiales requeridos; también se deben considerar para el seguimiento y evaluación los periodos oficiales (cada bimestre y de acuerdo al ciclo escolar), de tal manera que los planes de clase sean instrumentos viables y factibles en su realización.

La propuesta curricular adaptada debe ser socializada con los padres de familia, para de esta manera, lograr conjuntar los esfuerzos en la atención de las NEE y/o aptitudes sobresalientes identificadas. La propuesta curricular adaptada como herramienta técnica e instrumento de aplicación coadyuva en la toma de decisiones respecto de logros y avances,

¹²⁵ Los apartados son los siguientes: datos generales, propósitos, estrategias, responsables, tiempos, seguimiento y evaluación.

¹²⁶ Esta propuesta debe ser revisada y actualizada cuando se haya logrado el avance o cuando el avance no sea significativo, no tiene fechas establecidas.

así como áreas de oportunidad que presenta el estudiante; verificando la congruencia entre la evaluación interdisciplinar, el informe psicopedagógico (determinación de las NEE e identificación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación); así como para la promoción del estudiante (regular y anticipada).

Es importante mencionar que la propuesta curricular adaptada y el informe psicopedagógico son requisito indispensable para que el estudiante sea registrado en la estadística de atención a estudiantes. También es preciso recordar, que son documentos públicos que pueden ser requeridos por los padres de familia cuando lo deseen o, cuando el estudiante cambie de escuela.

7.4 Seguimiento y evaluación en el proceso de atención interdisciplinar

El seguimiento se refiere al acompañamiento pedagógico, teórico y metodológico de las acciones que tienen lugar en el proceso de aprendizaje y que fundamentan la propuesta curricular adaptada y el Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial en Morelos, contrastado con el plan de estudios vigente.

Con relación a la evaluación, podemos mencionar que se fundamenta en estrategias que permitan poner en acción un conjunto de métodos, técnicas y recursos que se utilizan para valorar el aprendizaje del estudiante (Díaz-Barriga y Hernández: 2006).

Mientras los métodos coadyuvan en la orientación al diseño y aplicación de las estrategias; las técnicas son actividades específicas que se proponen para generar experiencias de aprendizaje en los estudiantes; y, los instrumentos son recursos o herramientas que permiten contar con información específica sobre el avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Balbuena: 2013).

Tomando en cuenta los tipos de instrumentos a utilizar, las estrategias de evaluación varían en sus finalidades, de esta manera se logra la estimulación de la autonomía, monitorear el avance y las interferencias, comprobar el nivel de comprensión e identificar las necesidades. La selección de los instrumentos a utilizar debe tomar en cuenta las características de los estudiantes para que brinden información sobre su proceso de aprendizaje. (Balbuena: 2013). Cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos definidos como recursos estructurados y diseñados para fines específicos, como se presenta a continuación:

Técnicas de observación. Permite evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen, de tal manera que se pueden registrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores y como los utilizan en un contexto y situación determinados. Los

instrumentos por utilizar son los siguientes: guías de observación, registro anecdótico, diario de clase, de actividades o de trabajo, escala de actitudes.

Técnicas de desempeño. Requieren del estudiante una respuesta o realización de tareas que demuestre su aprendizaje en una situación determinada. Involucra la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (competencias). En este grupo se encuentran los cuadernos de los estudiantes, las preguntas sobre procedimientos, textos escritos y organizadores gráficos.

Análisis de desempeño. Es una técnica para registrar y posteriormente analizar por parte del docente evidencias relevantes del proceso de aprendizaje de los estudiantes, entre las que se encuentran el portafolios de aprendizaje y evidencias, (incluye productos del estudiante, así como grabaciones de video o audio que contenga el avance del alumno), inventario ecológico (valora los contextos de participación de los alumnos, la riqueza de oportunidades que ofrecen y la adecuación de los apoyos que facilitan su aprendizaje y participación) rúbrica y lista de cotejo, así como los inventarios ecológicos (SEP: 2006).

Interrogatorio. Puede ser oral, textual o escrito. Son instrumentos que permiten valorar la comprensión, apropiación, interpretación, explicación y formulación de argumentos con relación a los contenidos y aprendizajes alcanzados por el estudiante. En este bloque se incorporan las listas de cotejo, escalas de valoración (rúbrica), pruebas escritas, debate y ensayo.

Finalmente, el resultado de la o las evaluaciones se concentra en un instrumento denominado *nota evolutiva* que se refiere a un concentrado de resultados que presentan los avances del estudiante, se elaboran tres notas evolutivas intermedias (en los meses de diciembre-febrero y abril) y una nota evolutiva final (en el mes de julio) que da cuenta de la situación final del estudiante.¹²⁷ Tiene como propósito dar cuenta de logros y avances alcanzados con relación al Plan de Intervención, por ello, cada una de las disciplinas involucradas aporta de manera breve y sintética los principales resultados, ajustes y/o modificaciones que se hayan realizado.

¹²⁷ La última nota evolutiva es la que da cuenta de la situación final del estudiante y se realiza en el mes de junio o julio dependiendo del calendario escolar.

Tabla 30. Técnicas, instrumentos y aprendizajes de evaluación.

Técnicas	Instrumentos	Aprendizaje que pueden evaluarse		
		Conocimiento	Habilidades	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación.	*	*	*
	Registro anecdótico.	*	*	*
	Diario de clase.	*	*	*
	Diario de trabajo.	*	*	*
	Escala de actitudes.			*
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	*	*	
	Cuadernos de los alumnos	*	*	*
	Organizadores gráficos	*	*	
Análisis del desempeño	Portafolio de aprendizaje	*	*	
	Rúbrica	*	*	*
	Lista de cotejo	*	*	*
	Inventario ecológico*	*	*	*
Interrogatorio	Tipos textuales: debate y ensayo	*	*	*
	Tipos orales y escritos: pruebas escritas	*	*	

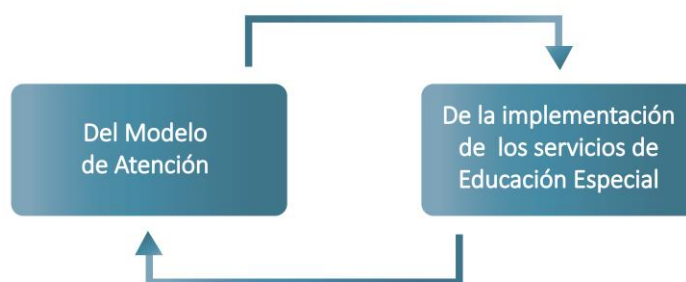
Fuente: Retomado de: Balbuena, Hugo, (2013), *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica, México, SEP/ (DGDC) y *SEP (2006), Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial.

8. Sistema de seguimiento y evaluación

El Sistema de Seguimiento y evaluación es el conjunto de principios y procedimientos que permiten valorar por una parte el **Modelo de Atención de Educación Especial** y por la otra el **funcionamiento de los centros de trabajo** a través de los cuales se ofrecen los servicios en la entidad, como se puede apreciar en la figura 12.

Figura 12.

Sistema de Seguimiento y Evaluación de los Servicios de Educación Especial



8.1. Seguimiento y evaluación del modelo de atención

Para el **seguimiento y evaluación del Modelo de Atención de Educación Especial** es importante tomar en cuenta los aspectos que lo constituyen, de tal manera que su conocimiento, manejo y aplicación sean del dominio del personal responsable de la atención de los estudiantes. De esta manera los aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales del modelo, serán la fuente principal para valorar su aplicación.

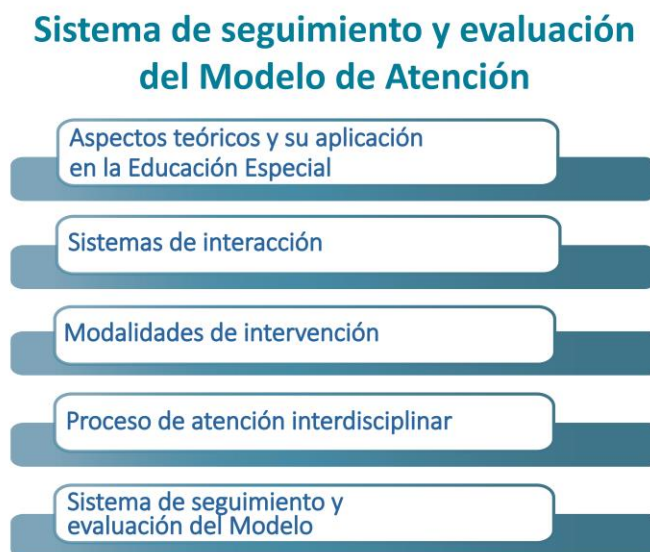
Sobre los **aspectos teóricos** es importante conocer las teorías del desarrollo y del aprendizaje en el sujeto de la educación, los conceptos básicos y enfoques de atención de este Modelo, así como los límites y vinculación entre teorías.

Con relación al **sistema de interacción** será importante dar seguimiento para constatar que en el proceso de atención se concibe al estudiante como sujeto de la educación y como sujeto social. Por otra parte, se deben reconocer las aptitudes individuales para potenciar su desarrollo y su participación social (familiar, laboral y escolar).

Las **modalidades de intervención** tienen que ver directamente con las características y funcionamiento de los servicios, sin embargo, todos y cada uno de ellos deberán trabajar para alcanzar la inclusión educativa y social. Derivado de ello, es preciso valorar si las necesidades del estudiante están siendo atendidas de manera adecuada; si éste logra

desarrollar sus competencias y más aún, si el modelo da respuesta a las necesidades de los estudiantes, como lo ejemplifica la figura 13.

Figura 13



El **proceso de atención multidisciplinar** requiere contar con el seguimiento y evaluación permanente, para valorar si la detección de las NEE es pertinente, si el trabajo multidisciplinario e interdisciplinar es adecuado en cuanto a su intervención; y, si este se realiza en tiempo y forma en todas y cada una de sus etapas.

Finalmente, para el **seguimiento y evaluación** de la atención que propone el Modelo, es necesario que los informes de avance y resultados (diagnósticos, intermedios y finales) sean elaborados y tomados en cuenta como insumo de análisis en dos vertientes: para en caso necesario modificar los planes de la atención e intervención con el estudiante y de la implementación del modelo.

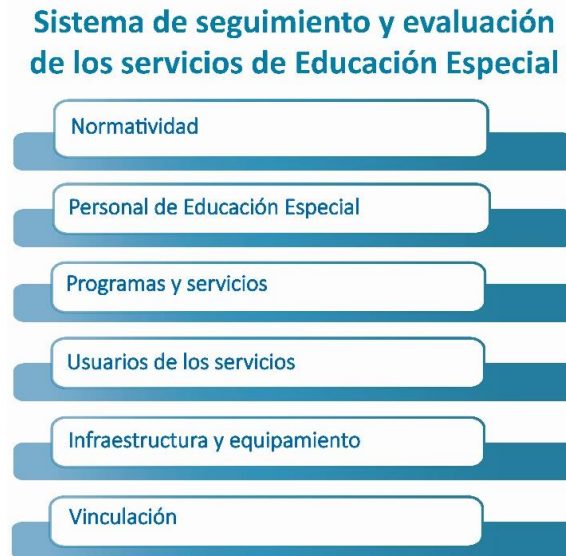
8.2. Seguimiento y evaluación de los servicios

Para el seguimiento y evaluación de los servicios de Educación Especial en Morelos, se tomará en cuenta los documentos nacionales que guían esta tarea, como son: las leyes, reglamentos, lineamientos y normatividad que se deriva de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Tratados y acuerdos internacionales, Acuerdos Secretariales, Normas Generales y Normas Específicas, para lo cual la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha realizado esfuerzos para la emisión de documentos que integran los avances normativos, de políticas públicas y educativas como son los siguientes:

- Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.
- Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación especial.
- Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en educación básica.
- Reglas de operación del programa de inclusión y equidad educativa (PIEE).

Retomando esta normatividad es que se ha elaborado este apartado, en el que se incluyen aspectos normativos, del personal, sobre los programas y servicios, los usuarios, así como la infraestructura y equipamiento y la vinculación. Todo ello con el propósito de promover la mejora continua de los servicios educativos que se ofrecen, ver la figura 14.

Figura 14



8.2.1. Normatividad.

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 1° y 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; de la Ley General de Educación; de la Ley General de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes; del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública; 21 del Acuerdo Secretarial 696 por el que se establecen las Normas Generales de Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica, y con la finalidad de garantizar una aplicación eficiente y oportuna difusión de las

disposiciones que en materia de control escolar,¹²⁸ se han emitido las Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en Educación Básica.

Cada uno de los títulos o capitulados del documento menciona las acciones a realizar en cuanto al proceso de control escolar.¹²⁹ Cabe hacer mención que en las Disposiciones generales, al inicio del mismo, se habla de favorecer el derecho constitucional a recibir educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en igualdad de oportunidades; por lo que queda prohibida toda práctica discriminatoria,¹³⁰ que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento de ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades en términos del Artículo 1° Constitucional y de lo establecido por la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, en un marco de respeto a los Derechos Humanos.

La pertinencia de esta normatividad es la indicativa para regular los procesos de inscripción, reinscripción, acreditación y promoción, regularización, certificación, para facilitar el tránsito de educandos en la educación básica, para garantizar el interés superior de la niñez.¹³¹

Cabe hacer mención que dentro de título 1. Disposiciones generales, se especifica (inciso: 1.2.) que los servicios que aplican las normas de control escolar se aplican a las instituciones públicas y particulares con autorización, incluyendo la educación indígena, *la educación especial*, así como la atención a la población migrante, y la que es impartida en albergues, centros de alto rendimiento, aulas multigrado, Centros de Atención Múltiple (CAM), servicios comunitarios que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y demás centros educativos.

¹²⁸ Mismas que se aplicaran en las Áreas de Control Escolar de las Entidades Federativas, Organismos Descentralizados y Áreas centrales de la SEP.

¹²⁹ En: inscripción, reinscripción, acreditación y promoción, regularización, certificación, así como una serie de disposiciones generales y anexos.

¹³⁰ Entendiéndose por discriminación: toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que por acción u omisión, con intención o sin ella no sea objetiva racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de la piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, la preferencia sexual, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales, o cualquier otro motivo.

¹³¹ Principio orientador de la actividad interpretativa relacionada con cualquier norma jurídica que tenga que aplicarse a la niñez en caso concreto o que pueda afectar los intereses de alguna persona menor de edad (1.1.3 de la Normas de Control Escolar, ciclo 2017-2018).

De igual manera en dichas disposiciones generales se especifican (inciso: 1.9.1) las medidas tendientes a establecer condiciones de equidad, que permitan el ejercicio pleno de derecho a la educación de las alumnas y alumnos, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades en acceso, permanencia y tránsito en los servicios educativos, sin discriminación,¹³² de conformidad con lo señalado en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Así como de fomentar ambientes inclusivos (inciso: 1.11.5) y de sana convivencia; además de llevar a cabo (inciso: 1.17.5) acciones orientadas a prevenir y eliminar la discriminación. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes (inciso: 1.13) toma en cuenta las características de diversidad cultural, y lingüística, necesidades, intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos.

Mientras que en el título 3. Inscripción habla de regular el ingreso y registro de los educandos en el nivel básico, destacando que (inciso: 3.2) se mencionan, entre otros, los requisitos de inscripción para los educandos con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes; en cuanto al alumnado con aptitudes sobresalientes que hayan sido acreditados y promovidos anticipadamente (inciso: 3.5).

De igual manera con respecto a la inscripción se menciona (inciso: 3.6.4) en el caso de los educandos con necesidades educativas especiales que no cuenten con el Informe de Detección Inicial, Informe de Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada, el director de la institución educativa pública o particular con autorización, deberá instruir al grupo interdisciplinario o a personal docente para conformarlo y en el caso de los educandos con aptitudes sobresalientes que no cuenten con el Informe de Detección Inicial y Programa de Enriquecimiento, el director de la institución educativa pública o particular con autorización, deberá instruir al grupo interdisciplinario o a personal docente para conformarlo; así mismo se deberá elaborar el Informe de Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada.

Se debe facilitar la inscripción (inciso: 3.7) estableciendo acciones para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.¹³³ Algo de relevancia es que se hace mención que cuando la institución educativa no disponga de infraestructura física para la adecuada atención educativa del alumnado con discapacidad, el director de la institución educativa pública o particular autorizada, deberá buscar asesoría del personal de Educación Especial

¹³² Véase el apartado 3 Políticas educativas para la educación especial.

¹³³ De grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, de origen étnico o nacional, situación migratoria o bien relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales.

en la Entidad a fin de ampliar las oportunidades de acceso a la educación, mediante la implementación de estrategias para la inclusión del educando.¹³⁴

En lo relativo a la inscripción de educandos con necesidades educativas especiales en Centros de Atención Múltiple (CAM) (inciso: 3.9) se hacen las especificaciones de los educandos con necesidades educativas especiales, a quienes la escuela regular no ha podido integrar debido a que requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y/o apoyos generalizados, podrán ingresar a los Centros de Atención Múltiple.¹³⁵ Mientras que los aspectos principales de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes (inciso: 3.10) explica la atención que debe seguirse con los educandos con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes, se deberá atender lo referido especificado en tres incisos (3.10.1 / 3.10.2/ 3.10.3).

La identificación de educandos con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes se aborda en el inciso: 3.11 y se trabaja de manera específica y sistematizada en tres incisos (3.11.1/ 3.11.2/ 3.11.3).

Lo específico sobre la realización de pruebas formales para la evaluación psicopedagógica (inciso: 3.12) se aborda sistematizadamente en los siguientes incisos (3.12.1/ 3.12.2/ 3.12.3/ 3.12.4/ 3.12.5). Mientras que la elaboración del informe de evaluación psicopedagógica se refiere en el inciso 3.13. En el inciso 3.14 se explica cuál es el proceso a seguir en Intervención educativa para el alumnado con aptitudes sobresalientes, contemplándose su categorización en los incisos 3.14.1/ 3.14.2; así como la Elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada se aborda desde el inciso 3.15 y se simplifica a su vez en los incisos 3.15.1/ 3.15.2/ 3.15.3/ 3.15.4/ 3.15.5.

Sobre el título 4. Reinscripción,¹³⁶ se menciona en el inciso 4.7 sobre el alumnado con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes, se explica lo concerniente a los incisos 4.7.1/ 4.7.2/ 4.7.3. Aunado a ello en el título 5. Acreditación y promoción, se

¹³⁴ Se notificará al área de control escolar, a efecto de que se brinde la asesoría suficiente a la madre, al padre de familia o tutor (a) sobre las opciones que en la entidad existan para asegurar la atención del educando en función de sus necesidades, a fin de evitar lesionar sus derechos humanos y el derecho a la educación.

¹³⁵ Será responsabilidad del personal de CAM realizar durante el primer mes posterior al ingreso del educando, un Informe de Detección Inicial y un Informe de Evaluación Psicopedagógica que permitan determinar los apoyos específicos que requieren los menores con base al Plan y programa de estudios correspondientes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria que integran el tipo básico.

¹³⁶ Cabe hacer mención del programa (inciso: 4.9.5) sobre el programa Sigamos Aprendiendo en el Hospital. En el caso de educandos hospitalizados y/o con una enfermedad de larga duración tratada en el hospital, que les impida asistir a la escuela de manera regular, los hospitales que cuenten con este programa contarán con promotores escolares que informarán del avance de los educandos al área de Control Escolar.

detalla todo lo relacionado con el proceso de la acreditación de educandos con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes, explicada en el inciso: 5.13, misma que se especifica detalladamente en los incisos 5.13.1/ 5.13.2. En cuanto al inciso: 5.14 avance del aprovechamiento escolar en el caso de los educandos con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes son los incisos 5.14.1/ 5.14.2/ 5.14.3 los que describen este proceso.

En cuanto al título 6. Regularización, se define la regularización extraordinaria del alumnado en educación secundaria, (inciso: 6.4.2) con el procedimiento que debe seguirse en el caso de educandos con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes en estos casos.

Mientras que en el título 7. Certificación que otorga el reconocimiento oficial a los estudios realizados por el educando conforme al Programa y Plan de Estudios para la Educación Básica, así como la expedición de certificados de educación primaria y secundaria, mismo que se concentra en el inciso 7.3.3.

Con lo antes mencionado se puede reconocer que tener conocimiento de la ubicación en cuanto a la normatividad vigente, en materia de control escolar, para beneficio en atención a los educandos con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes es de relevante importancia. Hay que recordar que dichas normas cambian cada ciclo escolar (2017-2018), por lo que es responsabilidad del personal de educación especial estar atento a cada uno de estos cambios.

De esta manera, lo que se sistematiza en las normas de control escolar 2017-2018 con respecto a los incisos es sin duda un acto por actualizar el ordenamiento legal, en relación con lo correspondiente a la atención de alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, con respecto a la inclusión educativa y/o a la modalidad de educación especial.

8.2.2. Personal de educación especial

a) Perfil académico y disciplinar

Para ingresar como docente al Servicio educativo, se debe tomar en cuenta lo que mandata la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD: 2013) que establece los criterios, términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio. El ingreso deberá realizarse a través de procesos de selección públicos que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan a cada una de las funciones docentes específicas.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con las Autoridades Educativas Locales son las encargadas de diseñar los perfiles docentes y técnicos docentes, además de proponer los parámetros e indicadores que definen los procesos de evaluación del concurso de ingreso. A través de estos se pretende asegurar un desempeño docente que impacte en la calidad y equidad de la Educación Básica y Media Superior. Los procesos de evaluación son de carácter obligatorio y buscan garantizar que por méritos propios los docentes puedan ingresar, permanecer y conseguir promociones o reconocimientos. Esto posibilita la contratación de aquellos docentes que cumplan con los conocimientos necesarios para desempeñarse en el campo de la educación especial.

La publicación del documento denominado: *Perfil, parámetros e indicadores para docentes* (2018), es referencia obligada en los procesos de evaluación docente. A continuación se muestran las cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente.

Tabla 31: Dominios fundamentales del desempeño docente

Perfil	Dimensión 1	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender
	Dimensión 2	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
	Dimensión 3	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
	Dimensión 4	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
	Dimensión 5	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (SEP, 2018).

De cada una de las dimensiones se desprenden los parámetros que describen los aspectos del saber y del quehacer docente; a cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores de acuerdo al nivel y modalidad, y a la forma en que estos saberes se concretan en la práctica educativa. Para Educación Especial el documento mencionado cuenta con un apartado en el que se describen las dimensiones y funciones específicas (SEP: 2018).

b) Experiencia en educación especial.

Para el Departamento de Educación Especial es importante rescatar la experiencia de su personal, la antigüedad promedio del personal de educación especial es de 24 años, esto nos permite hablar de un personal que ha consolidado conocimientos relativos a la

intervención pedagógica, que conoce las modalidades de intervención y que además ha sido testigo de reformas educativas. En su mayoría este personal fue el encargado de aplicar la propuesta de la integración educativa en las aulas, y ha sido también el responsable de impulsar la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas regulares; se ha encargado de la sensibilización, información, capacitación y concientización de los docentes de las escuelas regulares para brindar de forma conjunta la atención a los alumnos.

En estos momentos estamos transitando de la integración educativa a la educación inclusiva, lo que nos obliga al cambio de conceptos, paradigmas y discursos, pero sobre todo de prácticas educativas que se traduzcan en la plena participación de los sujetos en el ámbito educativo y social, ya que la inclusión educativa, parte del reconocimiento pleno de los derechos del sujeto de la educación. Por ello, los docentes de educación especial comparten con los docentes de las aulas regulares la responsabilidad de identificar las barreras para el aprendizaje que se presentan en los escenarios educativos y coadyuvar en la eliminación de las mismas.

c) Capacitación inicial y tutoría

La contratación e incorporación de nuevos docentes se ha hecho con base a los resultados obtenidos en los procesos de evaluación (examen de ingreso al servicio profesional docente) que mandata la Ley General del Servicio Profesional Docente, en la que también se señala que los docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, contarán con el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa, durante un periodo de dos años con el objetivo de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias.

La tutoría¹³⁷ como un espacio de acompañamiento y de intercambio de aprendizajes, requiere de la participación activa de un docente novel y un docente experimentado. Se ha demostrado que los primeros años de ingreso a la docencia son un periodo crítico de aprendizajes intensivos en escenarios reales de trabajo, por lo que es importante contar con el apoyo profesional que un docente experimentado puede brindar a quien ingresa a la docencia. Por medio de una convocatoria emitida por la autoridad educativa estatal se selecciona al personal responsable de desempeñar la función de tutoría.

A través de esta estrategia se capitaliza la experiencia de personal con mayor antigüedad y se comparte el conocimiento de los escenarios laborales, la legislación educativa, las

¹³⁷ La tutoría como estrategia de formación y de acompañamiento se ha utilizado con éxito en otros países como España, Bélgica, Australia y Francia. Si bien en México, se habían tenido algunas experiencias de este tipo, es hasta la publicación de la Ley del Servicio Profesional Docente que se concibe a la misma como una estrategia apoyo al docente novel (así denominado en el acompañamiento de tutorías).

prioridades de la educación básica, la cultura escolar, además de propiciar la reflexión permanente sobre la práctica educativa, contribuyendo a la mejora de las intervenciones educativas. Los docentes tienen garantizado el acompañamiento presencial, durante el proceso de inserción a la docencia.¹³⁸

La tutoría ha fortalecido a los docentes de educación especial, convirtiéndose en un espacio de aprendizaje colaborativo entre los participantes ya que el acompañamiento se brinda también para los procesos de promoción y permanencia de los docentes en servicio.

d) Capacitación permanente

La capacitación¹³⁹ de los docentes de educación especial deberá encaminarse en dos líneas: la primera de ellas está directamente relacionada con el ejercicio de la función y la segunda línea deberá orientarse a la capacitación sobre el Modelo de Educación Especial. Respecto a la primera, encontramos que el Departamento de Educación Especial es responsable directo de organizar la actualización y capacitación permanente para todos los docentes, directivos y supervisores que trabajan en esta modalidad educativa. A través de un diagnóstico de necesidades se determinan las temáticas a atender y se plantean diversas estrategias de capacitación. El Departamento de Educación Especial coordina los cursos y diplomados de actualización, capacitación y formación permanente.

e) Desempeño laboral

A través de las zonas de supervisión se coordinan las acciones para acompañar a los docentes durante el ejercicio y desempeño laboral, afrontando las problemáticas o dificultades que se presentan en cada una de ellas y que impactan en el funcionamiento de los servicios de educación especial.

Para garantizar el cumplimiento oportuno de las actividades de los profesionales de educación especial, de manera interna se manejan diversos documentos que permiten homologar las actividades que se realizan en los diferentes servicios.

Para los docentes de nuevo ingreso la Ley del Servicio Profesional docente en su Artículo 15, menciona que la evaluación interna deberá ser una evaluación permanente con carácter formativo, encaminada al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la escuela y la zona escolar, esta evaluación es coordinada por el

¹³⁸ Vaillant (2009) sostiene que la inserción es un periodo crítico en la construcción de la identidad profesional del docente, mismo que se inicia desde la etapa de estudiante, continua con la formación inicial y se consolida durante el ejercicio profesional.

¹³⁹ En el marco de la LGSPD, la capacitación se refiere: Al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del servicio.

directivo de cada institución para ello las autoridades educativas ofrecen al Personal Docente y al Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión programas de desarrollo de capacidades para la evaluación, con el propósito de generar las competencias para el buen ejercicio de la función evaluadora, además de organizar en cada escuela los espacios físicos y de tiempo para intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes y el trabajo en conjunto entre las escuelas de cada zona escolar.

El desempeño laboral deberá apegarse a los indicadores planteados en cada una de las dimensiones del documento *Perfil, parámetros e indicadores*, mismo que describe las acciones específicas que deben desempeñarse para lograr un buen resultado educativo.

Otro ámbito donde se refleja el desempeño de los profesionales de la educación es; los Consejos Técnicos escolares que han funcionado como un espacio para que el colectivo docente exponga la realidad educativa de sus escuelas y para que de manera colegiada se identifiquen las problemáticas de los centros escolares buscando las alternativas de solución a las mismas. La ruta de mejora de cada uno de los centros educativos cristaliza estas propuestas. El personal de Educación Especial se integra en la ejecución de la Ruta de Mejora de cada una de las escuelas, en este sentido el Consejo Técnico Escolar se convierte en un espacio de aprendizaje y reflexión importante para los docentes de educación especial, dando a conocer el modelo, trabajarlo y analizar las condiciones de factibilidad para su aplicación.

f) Evaluación docente.

El Capítulo II de la LGSPD hace referencia a la Mejora de la Práctica Profesional y señala en su Artículo 15: “La evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar. Dicha evaluación se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director. Los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad” (LGSPD: 2018). En este sentido la evaluación docente se concibe como una práctica permanente encaminada a la mejora del ejercicio de los profesionales de la educación.

Tratándose de docentes de nuevo ingreso existen dos tipos de evaluación, ambas de carácter obligatorio:

La evaluación diagnóstica: Cuyo propósito es identificar “los logros y áreas de oportunidad de docentes y técnicos docentes con el propósito de ofrecer apoyos y programas de formación orientados a fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias

profesionales” (SPD: 2018). Esta se realiza al término del primer año de servicio y tiene un carácter obligatorio para quienes obtuvieron un dictamen idóneo en los concursos de oposición y que ocupan una vacante definitiva o de nueva creación.

La evaluación de permanencia al término del segundo año: El Artículo 22 de la LGSPD, precisa que al término del segundo año de servicio, la autoridad educativa evaluará el desempeño del docente para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y si cumple con las exigencias requeridas para la función que realiza.

La evaluación del desempeño pretende contribuir al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza, sus resultados aportan información que permite a los propios maestros mejorar su quehacer profesional, además de servir como un referente para la formación continua y de impactar en los procesos de permanencia, promoción y de reconocimiento. Si bien los dos tipos de evaluación anteriormente descritas se aplican a docentes de nuevo ingreso, los docentes más experimentados también pueden ser evaluados en su desempeño. Para promover la cultura de la evaluación entre los docentes, se deberán propiciar el intercambio de saberes, el trabajo colaborativo, la observación entre pares y la realización de proyectos de intervención multidisciplinares, que fomenten la reflexión, el análisis y el cuestionamiento de las prácticas docentes.

8.2.3. Programas y servicios

Los programas y servicios a los que da seguimiento el Departamento de Educación Especial se rigen por una normatividad que se establece desde la federación o el estado respectivamente, la cual generalmente precisa las peculiaridades de su quehacer dentro de la educación, es decir establece desde un inicio su temporalidad, formatos, costos, requisitos y características específicas; motivo por el cual el área debe vigilar que se dé cumplimiento a lo estipulado en la normativa vigente.

Los servicios que se ofrecen a los docentes son los relacionados a trámites de contratación, cambios de centro de trabajo, incidencias de personal, bajas del sistema educativo, altas y bajas del ISSSTE y vinculación con los procesos de capacitación y evaluación, entre otros. Es importante mencionar que cada uno de los servicios antes mencionados cuenta con su propia normativa.

En el caso de los estudiantes (apoyados por los servicios de educación especial), también existen lineamientos específicos que rigen su ingreso, permanencia, promoción, egreso y en caso de existir, bajas, también son registradas. Derivado de lo anterior, es importante

contar con información, confiable, objetiva y actualizada, de tal manera que la información estadística refleje la situación actual de los servicios que se ofrecen.

8.2.4. Usuarios o solicitantes de los servicios

En el entendido de que la educación se concibe como una corresponsabilidad entre docentes, padres de familia y sujetos de la educación, se plantean algunas estrategias que coadyuven en la calidad de la atención que reciben los estudiantes.

La Ley General de Educación, en su Artículo. 66 refiere que son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad o tutela de los estudiantes: hacer que sus hijos menores de edad reciban educación, apoyar el proceso educativo de sus hijos o pupilos, y colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos, lo que nos indica que la educación es responsabilidad de los padres y son ellos quienes deben garantizar la asistencia constante y puntual de sus hijos a los centros educativos que les brindan atención. En contraparte es responsabilidad de los docentes garantizar el cumplimiento de la normalidad mínima para ofertar una educación de calidad para los estudiantes.

Una estrategia para la atención y el seguimiento consiste en involucrar a los padres en reuniones de trabajo con el objetivo de informar, orientar y sensibilizar respecto a la situación específica que presentan sus hijos. Estas reuniones con padres de familia tendrán una calendarización trimestral y serán coordinadas por las áreas de apoyo. Los padres de familia deberán ser informados al menos con una semana de anticipación para garantizar su asistencia a las reuniones. En cada una de estas reuniones se tomarán acuerdos específicos.

Por parte del personal que labora en Educación Especial se establecerá el compromiso de informar en tres momentos sobre la situación de los alumnos: El primer momento será después de concluir la evaluación inicial o diagnóstica del estudiante, una vez concluido este proceso se darán a conocer los resultados a los padres a través de la lectura y firma del informe psicopedagógico en presencia del docente de la escuela regular (en el caso de USAER).

Durante el ciclo escolar se tendrán por lo menos dos reuniones de seguimiento con los padres de familia para dar a conocer los avances de los estudiantes, estas reuniones pueden coincidir con la elaboración de las notas evolutivas.

Antes de concluir el ciclo escolar, se tendrá una Reunión de Trabajo con los padres de familia en la que se dará a conocer la situación de los avances y resultados escolares del estudiante,

esto quedará registrado en la *Rendición de Cuentas* por parte de los profesionales que atendieron al alumno. En dicho documento se harán recomendaciones a los padres de familia para trabajar con el alumno durante el periodo de receso escolar.

Las estrategias de seguimiento se fortalecerán con la aplicación de Encuestas de Satisfacción a los estudiantes de los servicios de Educación Especial y a sus padres, dichas encuestas se aplicarán en el mes de febrero y un mes antes de concluir el ciclo escolar. La información que se obtenga de las mismas permitirá mejorar la calidad de los servicios educativos que se brindan.

8.2.5. Infraestructura y equipamiento

Para que los servicios de educación especial funcionen correctamente y puedan proporcionar una atención educativa de calidad así como contribuir a la inclusión educativa, deben contar con una infraestructura mínima que garantice su correcto funcionamiento como son: aulas, adecuaciones, equipo y material de apoyo especializado y servicios de apoyo.

Se cuenta con servicios en los que su infraestructura ha sido construida exprofeso y otros que han sido adoptados o construidos por etapas. También existen servicios que funcionan en escuelas que no cuentan con los requerimientos mínimos de accesibilidad y para llevar a cabo las actividades académicas de la población con diferentes discapacidades.

Ante ello se hace necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos, que, si bien son enunciativos y no limitativos, permiten ofrecer servicios de calidad a los usuarios.

- **Suficiencia de aulas**

Contar con aulas suficientes para el desarrollo de las actividades académicas. En el caso de las USAER, se requiere que el equipo de apoyo debe contar con espacios en donde lleven a cabo las actividades propias de cada área.

Los espacios físicos para la realización de actividades e intervenciones grupales forman parte de los requisitos para el desempeño óptimo de las actividades escolares.

- **Adecuaciones arquitectónicas**

En los planteles en donde se presta la atención por alguno de los servicios de educación especial, se promueve a través de los mismos la procuración de las condiciones mínimas de accesibilidad, entendiendo esta como la aplicación de las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las

demás, a los espacios físicos, los servicios e instalaciones, que les permitan participar en todas las actividades de la vida áulica, escolar y comunitaria (DOF: 30/05/2011). Entre estas adecuaciones se encuentran las rampas de acceso, lavabos y sanitarios adaptados, alarmas luminosas (para el caso de población con sordera), pasamanos, guías anti-derrapantes y de ruta entre otros.

- **Equipo y material de apoyo especializado**

Los servicios de Educación Especial requieren de equipo y materiales especializados, acordes a las características de los estudiantes que se atienden, estos insumos se adquieren a través de las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) vigentes. El presupuesto asignado para tal efecto es determinado por el gobierno federal y ejecutado por el gobierno estatal a partir de las Reglas de Operación.

- **Servicios de apoyo complementarios.**

Los servicios de apoyo complementarios son las bibliotecas, salas de usos múltiples, talleres, canchas deportivas, centros de cómputo, patios, así como vehículos adaptados,¹⁴⁰ entre otras, requieren de la gestión para su mantenimiento, colocación de señalizaciones y equipo necesario para su utilización por parte de los estudiantes con NEE, y, en el caso de no contar con estas, es necesario gestionar su apertura para esta población escolar.

Es importante mencionar que a partir del sismo reciente (septiembre del 2017) que se vivió en la entidad, algunas escuelas quedaron dañadas (con daños menores o estructurales), y son estas las que requieren de la intervención inmediata de las autoridades educativas en la entidad para contar con espacios seguros. (Gaceta EE: 2018).

8.2.6. Vinculación

Otro de los elementos a considerar para el seguimiento y evaluación son las acciones de vinculación, entendida esta como una función integradora que genera lazos de colaboración con la comunidad, sectores e instituciones, con el propósito de generar sinergias que permitan poner al servicio de los otros (y recibir al mismo tiempo), las capacidades y recursos con que se cuenta y que forman parte de su razón de ser.

Las actividades de vinculación de los servicios de educación especial se pueden organizar en cinco dimensiones: a) la vinculación para la atención de los estudiantes; b) la vinculación para mejorar las capacidades del personal que labora en los servicios de Educación Especial en Morelos; c) la vinculación para el seguimiento de estudiantes, egresados de los servicios

¹⁴⁰ La mayoría de los CAM cuentan con vehículos adaptados otorgados en comodato por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia estatal (DIF).

que se ofrecen (CAM y USAER); d) la vinculación para la consulta a empleadores y la generación de oportunidades laborales para los estudiantes y egresados; f) la vinculación para favorecer la organización interna de los servicios.

De esta manera, la vinculación con las instituciones de salud, educación, ciencia, cultura y deporte, por mencionar algunas, se hace necesaria para favorecer la participación de los estudiantes y su formación integral; mientras que la vinculación con instituciones educativas de los diferentes niveles se hace necesaria para dar seguimiento en la continuidad de estudios y trayectorias escolares, así como la generación de oportunidad para potenciar su desarrollo.

A partir del conocimiento del mercado de trabajo, las condiciones a las que se enfrentarán los egresados, así como los requerimientos de los empleadores, contribuirán en el desarrollo de habilidades laborales para apoyar en la inserción en el mercado de trabajo. También se debe conocer la opinión de los empleadores para estar en posibilidades de generar enlaces laborales para la realización de visitas y acercamiento de los estudiantes al mundo laboral.

La vinculación para generar opciones formativas para el personal que labora en el departamento de educación especial requiere de la gestión intersectorial e interinstitucional que permita fortalecer el programa de capacitación y actualización permanente y de esta manera fortalecer las capacidades en el personal adscrito a educación especial.

Finalmente, la vinculación para favorecer la organización interna de los servicios se refiere a las acciones de gestión que permitan contar con la infraestructura, equipamiento y materiales necesarios no solo para la atención de los estudiantes y el funcionamiento de los servicios, sino que también se deben considerar la participación en proyectos para la adecuación de espacios en escuelas regulares, la realización de recomendaciones al sector educativo, laboral y social para generar la inclusión que permitan condiciones de equidad para mejorar la calidad de vida.

Observar la horizontalidad entre el seguimiento y evaluación del Modelo de Atención con respecto al seguimiento y evaluación de los Servicios de Educación Especial.

Referencias bibliográficas

- Abello, Sebastián; Martínez, Juliana, (2016); El ideario del ambiente como estrategia pedagógica en el contexto rural, en Zardel, Jacobo, Sujeto, Educación Especial, Integración e Inclusión, México, UNAM/FESI.
- Ainscow, Mel, (2001); Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares, Madrid, Narcea.
- Akhutina, Tatiana; (2002), Revista española de Neuropsicología, Vol. 4, N°2-3.
- Álvarez, Amelia; Del Rio, Pablo; (2001); Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky, en Elena Álvarez; Cecilia Peñacoba, Teoría y práctica de psicología del desarrollo, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Arces.
- Amado, J; Miranda, A, (1999); Teorías Actuales sobre el desarrollo, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Ausubel, David; Novak, Joseph; Hanessian, Helen, (2000); Psicología Educativa, México. Trillas.
- Blanco, Rosa, (2008); Infancia y derechos: Las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir, Santiago, UNESCO/OREALC.
- Balbuena, Hugo, (2013); Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica, México, SEP/ DGDC.
- Bank-Mikkelsen, (1975); El principio de normalización, en Revista Siglo Cero, N° 37.
- Booth, T; Ainscow, M (2000); Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, UK, UNESCO / CSEI.
- Bravo, Josefina, (2010); Prácticas educativas en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad en una escuela primaria regular, Tesis de doctorado, CONACyT/ UAEM /ICE.
- Barbosa Antonio, (1985); Cien años de la educación en México, México, Ed. Pax.

- Barron, B., (2006); Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective, Human Development, Núm. 49.
- Cambray, Harumy, (2014); Programa de atención a la diversidad para desarrollar y mejorar la conducta adaptativa. Alumnos/as con DI de un CAM, Tesis de maestría, CONACyT/ UAEM /FCH.
- Carrillo, E; Leyva, L., y Ramirez, M, (2004); Currículo Educativo del Centro de Rehabilitación e Integración para invidentes, México.
- Castorina, José (1990); Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas, Buenos Aires, Ed. Miñón y Dávila.
- Castorina, J., Coll, C., (2000); Piaget en la educación. Debate en torno a sus aplicaciones, México, Paidós.
- Chateau, Jean, (1972); *¿Qué es la infancia?* en René Zazzo, Tratado de psicología del niño, Tomo I, historia y generalidades, Madrid, Morata.
- Coll, César, (2015); Psicología y currículum, Barcelona, Paidós.
- Coll, C, Marchesi, Á y Palacios, J, (Comp), (2002); Desarrollo psicológico y educación. Tomo I. Psicología Evolutiva, Madrid, Alianza editorial.
- _____, (2007); Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología y educación, Madrid, Alianza editorial, España.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. Guía para el uso de lenguaje incluyente (2016) <http://www.cdhezac.org.mx/TRANSPARENCIA/vinculos/GuiaLenguajeIncluyente.pdf>
Consultado el 7/12/2017
- Consuegra, Natalia, (2011); Diccionario de psicología, Bogotá, Ediciones ECOE.
- Delors J. (Comp), (1996); Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro, Unesco.
- Departamento de Educación Especial, (2017); Estadística del ciclo Escolar 2016-2017, Subjefatura de Trámite y Control de Personal del Departamento de Educación Especial, Cuernavaca, IEBEM.

_____, (2016); Unificación de Criterios Diagnósticos de la discapacidad intelectual, Cuernavaca, IEBEM.

Departamento de Educación Especial, (2018); Gaceta Educación Especial: Sismo del 19 de septiembre del 2017, Año 5., Núm. 11., mayo del 2018, Cuernavaca, IEBEM.

_____, (2013); Gaceta Educación Especial: 34 Aniversario Educación Especial Morelos, Año 0., Núm. 0., diciembre del 2013, Cuernavaca, IEBEM.

De Vega, Manuel, (1984); Introducción a la psicología cognitiva, México, Alianza Editorial.

Díaz Barriga, Frida, (2006); Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida, México. McGraw-Hill.

Díaz Barriga, Frida; Hernández, Gerardo, (2010); Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, McGraw-Hill.

Estadística del sistema educativo. Morelos, ciclo escolar 2015-2016. Consultado en: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_17MOR.pdf. Consultado el 08/01/2018

Ezcurra, Martha; Molina, Alicia, (2000); Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del D.F., México, CCT/GDF/UNICEF/DGEDS.

Fierro, Cecilia; Tapia, Guillermo, (2009); Implementación de políticas educativas. Descentralización educativa en México, un recuento analítico, México, OCDE.

García, A., *et al.*, (2007); Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México, México, D. F., INEE.

García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., (2000); La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México, SEP/Fondo mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

García, González, (2005); Vygotski, México, Trillas.

- García, Juan, (1999); Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo, en Col, C; Palacios; Marchesi, A (Comp.), Desarrollo Psicológico y educación, II. Psicología de la educación, Madrid, Alianza Editorial.
- Garcíadiego, Javier, (2004); Gran historia de México ilustrada. De la Reforma a la Revolución, México, CONACULTA/INHA/Planeta.
- Giménez, D., Marta; Mariscal, Sonia, (2008); Psicología del desarrollo. Desde el nacimiento hasta la primera infancia, Madrid, Editorial: McGraw-Hill.
- González, Marcelo; El estudio de las políticas públicas: un acercamiento a la disciplina, Revista Quid Luris, Año 10, Vol. 31, México, UNAM.
- Hernández, Gerardo, (2000); Paradigmas en psicología de la Educación. México. Paidós.
- INEE (2017); La educación obligatoria en México: Informe 2017, México, SEP/INEE.
- Jacobo, Zardel; Araneda, Nelson; Edler, Rosita, (2004); Sujeto, educación especial e integración. Investigación, prácticas y propuestas curriculares, México, UNAM/RIIE/Universidad de la Frontera.
- Jacobo, Zardel; Vargas, Silvia, (2016); Sujeto, Educación Especial, Integración e Inclusión, México, UNAM, FESI.
- Jorge, María Elena; Arencibia, Ricardo, (2003); El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget, Revista Cubana de Psicología, Vol. 20 Núm. 1, La Habana, <http://biblat.unam.mx/es/frecuencias/revista/revista-cubana-de-psicologia> Consultado el 16/03/2017.
- Katz, Naoomi; (2006); RoutineTask Inventory –RIT-E manual, prepared and elaborated on the basis of Allen C.K. (1989 unpublished).
- Luengo, Julian; (2004); La educación como hecho, en Andrés Pozo (comp), Teorías e instituciones contemporáneas de educación, Madrid, Biblioteca Nueva.

- Luna, Ermila; Santoveña, Mayra, (2012); Visiones del acompañamiento en Educación Especial Morelos, en Jacobo y (comp) Sujeto, Educación Especial e integración, Volumen VIII. México, UNAM/FESI/RIIE.
- Marchesi, Álvaro; Coll, César; (2007); Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales, Madrid, Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Martín, E; (1990); Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales, en César Coll y (comp), Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar, Madrid, Alianza.
- Meneses, Ernesto, (1998); Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976, México, CEE/Universidad Iberoamericana.
- _____, (1998); Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, México, CEE/Universidad Iberoamericana.
- _____, (1998); Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934, México, CEE/Universidad Iberoamericana.
- Moreno, Salvador, (2004); El porfiriato. Primera etapa (1876-1901), en Fernando Solana y (comp), en Historia de la educación pública en México, México, FCE/SEP, 2004,
- Nirje, B, (1969); The normalization principle: implications on normalization, Symposium on normalization, SIIS, Madrid.
- Novak, J. D., (1982); Teoría y práctica de la educación. España: Alianza.
- Padilla, Antonio; Arredondo, Martha Luz, (2008); Infancia en vilo: orfandad y protección en la ciudad de México, 1920-1940, en La infancia en los siglos XIX y XX Discursos e imágenes, espacios y prácticas, México, Casa Juan Pablo Editores/UAEM.
- _____, (1998); Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.3 núm.5.
- Papalia, Diana, (2009); El mundo de los niños, ¿cómo lo descubrimos?, México, Editorial McGraw-Hill.
- Paris, y (comp), (1983); Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology.

Perrenoud. P., (2011); Construir Competencias desde la escuela. México. J.C. Sáez Editor.

Piaget, Jean, (2011); El nacimiento de la inteligencia en el niño, México, Crítica.

_____, (1990); La representación del mundo en el niño, Madrid, Morata.

_____, (1987); La formación del símbolo en el niño, México, Fondo de Cultura Económica.

_____, (1986); El desarrollo de la noción del tiempo en el niño, México, Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J; Inhelder, B. (2007); Psicología del niño, Madrid, Morata.

Radford, Luis, (2006); Elementos de una teoría cultural, en <http://www.redalyc.org/pdf/335/33509906.pdf> Consultado el 15/06/2017.

Rockwell, Elice, (2002); Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar, en Alicia Cervera, Carlos Escalante, Luz E. Galván, Debates y desafíos. Historia de la educación en México, México, Colegio Mexiquense.

Rogoff, Barbara, (1997); Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en: Wertsch (comp.), La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sánchez, Pedro, (2003); Educación especial en México 1992-2001, en La investigación educativa en México, 1992-2002, México, SEP/CESU/COMIE.

Sánchez, Sergio, (2003); Diccionario de las ciencias de la educación, Madrid, Santillana.

Santizo, Claudia, (2016); Ley General de Educación: forma y fondo de la participación social en la educación en México; Revista, Nexos, febrero, Núm., 17.

Santoveña, Mayra, (2007); Representaciones de la Anormalidad en el Estado de Morelos: Rostros y Huellas en los Profesionales de la Educación Especial, Tesis doctorado, CONACyT/ UAEM /ICE.

Secretaría de Educación Pública, (2018); Perfil, Parámetros e indicadores para docentes y [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PP I EB INGRESO 16 01 2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PP_I_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf) Consultado el 10/03/2018

_____, (2017); Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México, SEP.

_____, (2017); Modelo educativo. Equidad e inclusión. México, SEP.

_____, (2017); Normas Específicas De Control Escolar Relativas a La Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica, México, SEP.

_____, (2017); Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en Educación Básica. México, SEP.

_____, (2015); Ser Tutor de un Docente o Técnico docente de nuevo ingreso de Educación Básica. México, SEP.

_____, (2006); Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, México, SEP.

_____, (2006); Propuesta de intervención. Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

_____, (2004); Antecedentes históricos de la educación especial en México, México, SEP/SEByN.

_____, (2002); Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE).

Shaffer, David, (2000); Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia.

Shuell (1990); Phases of meaningful learning. Review of Educational Research, <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543060004531> Consultado el 08/12/2017

Schmelkes, Silvia, (2017); La Educación Obligatoria en México. Informe 2017, México, INEE.

Soler, Gabriela (2008); De objeto de tutela a sujeto de derecho: el niño como ciudadano, en Graciela Frigerio, Diker Gabriela, Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir, Santiago, UNESCO.

Tobón N, S (2006); Aspectos Básicos de la formación basada en competencias, http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf Consultado el 20/12/2017

Toledo, M; (1981); La escuela Ordinaria ante el niño con necesidades especiales, Madrid, Santillana.

UNESCO, (2016); Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en Base al Trece, Santiago, ORELAC/UNESCO.

Vaillant, D. (2009); Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda Pendiente, en Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado Vol. 13. núm. 1.

Valdés, Martha, (2015); UDEEI. Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva; México, SEP.

Vargas, Silvia, (2016); Alumnos con discapacidad múltiple: el gran reto de la inclusión, en Zardel, Jacobo; (2016), Sujeto, Educación Especial, Integración e Inclusión, México, UNAM/FESI.

Vázquez, Josefina, (2004); Historia de México ilustrada. El nacimiento de México 1750-1856, México, CONACULTA/INHE/Planeta.

Vygotsky, L.S (2017); Pensamiento y lenguaje, México, Bodet.

_____, (2001); Obras escogidas II., Madrid, Machado libros.

_____, (1997); Obras Escogidas. Tomo V Fundamentos de defectología. España, Visor.

Vygotski, L.S., (1997); Fundamentos de defectología. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid, Visor.

_____, (1978); El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo.

Wolfensberger, W, (1975); The principle of normalization in human services, National Institute on Mental Retardation, Toronto.

Archivos:

AHSEP, fondo: DPH, referencia 135, expediente, 47, legajo, foja, 204, 1919.

AHSEP, fondo: DPH, referencia 137, expediente 47 legajo 1, folio 142-248. 1918.

Consultas de internet:

<http://asomas.org.mx/>

<http://dof.gob.mx/historia.php>

<https://educacion.nexos.com.mx/?tag=ley-general-de-educacion>

<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

<http://iebem.morelos.gob.mx/contenido/el-dia-en-que-todo-se-movio-cuento-en-lsm-high>

<http://iebem.morelos.gob.mx/contenido/gaceta-mayo-educacion-especial>

http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/programacion_presupuestal_educacion_especial_23junio2017.pdf

http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/programa_para_la_inclusion_original.pdf

<https://www.oecd.org/edu/calidadeducativa>

<https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>

<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

<http://www.redalyc.org/pdf/268/26801104.pdf>

<https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/quid-iuris>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137s.pdf>

<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244976s.pdf>

https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_TALLERES_DE_PLASTICA_INCLUSIVOS_AMB_ULANTESMH1.pdf

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=523>

Declaraciones e informes.

- Conferencia de Salamanca, Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994.
 - Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990, Jomtien.
 - Conferencia Nacional Huatulco, 1997
 - Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006, 2008 y 2011.
 - Declaración de los Derechos del Niño, 1959.
 - Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948
 - Declaración y el Programa de Acción de Viena, en la que se reconocen todos los derechos humanos y universales, incluidas las personas con discapacidad, 1993.
 - Diez Nuevas competencias para enseñar, 2000.
 - Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de Acción que Garantice una Educación Inclusiva, Equitativa y de Calidad, y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. 2015
 - Informe Delors, La educación encierra un tesoro, 1996.
 - Informe Mundial sobre la Discapacidad, 1993; 2006; 2008 y 2011.
 - La Educación Obligatoria en México. Informe 2017, México, INEE.
 - Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, 1993.
-
- **Organizaciones**
 - Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF)
 - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
 - Organización de las Naciones Unidas (ONU)
 - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO),
 - Organización Internacional del Trabajo (OIT).
 - Organización Mundial de la Salud (OMS).

Fuentes oficiales. Artículos constitucionales, leyes, planes y programas y normas consultadas.

- Acuerdo número 07/06/17.
- Acuerdo 717.
- Acuerdo Secretarial 696.
- Acuerdo 592.
- Bases para una Política de Educación Especial, 1980.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Departamento de Educación Especial, (2016); Unificación de Criterios Diagnósticos de la discapacidad intelectual, Cuernavaca, IEBEM.
- Diario Oficial de la Federación.
- Ley Federal para Eliminar y Prevenir la Discriminación.
- Ley General para la inclusión de las personas con Discapacidad.
- Ley General de Educación.
- Ley del Servicio Profesional Docente.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ley General de Infraestructura Física y Educativa.
- Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial 2006.
- Perfil, parametros e indicadores para personal con funciones docentes y técnicos docentes 2018.
- Perfil, Parametros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica 2018.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
- Plan y Programas de Estudios de la Educación Básica 2011.
- Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica, Aprendizajes clave para la Educación Integral 2017.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018.
- Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa 2002.
- Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica, 2017-2018.
- Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica, Ciclo 2016-2017.

Anexos

Anexo. 1.

Estudiantes atendidos por servicio, discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes y otras condiciones en CAM

CAM	C	DV	S	DA	DM	DI	DM	TGD	TDA	TOTALES
CAM 1	0	0	0	1	4	65	5	5	0	80
CAM 2	0	0	0	0	6	52	1	13	0	72
CAM 3	1	3	0	27	1	72	5	3	0	112
CAM 4	1	3	2	10	11	42	5	5	0	79
CAM 5	2	0	6	0	2	31	3	1	0	45
CAM 6	0	0	52	2	0	2	19	0	0	75
CAM 7	0	0	45	3	0	0	1	0	0	49
CAM 8	14	8	0	11	2	21	5	7	0	68
CAM 9	0	0	0	4	2	13	0	2	18	39
CAM 10	0	0	0	3	4	15	3	2	0	27
CAM 11	0	1	0	7	0	12	5	1	0	26
CAM 12	1	0	0	0	35	49	12	2	0	99
CAM 13	0	0	0	1	14	75	14	8	2	114
CAM 14	0	0	0	1	0	29	14	4	0	48
CAM 15	0	0	0	0	0	23	3	2	0	28
CAM 16	0	0	0	7	1	12	2	2	0	24
CAM 17	1	0	2	0	2	16	1	3	1	26
CAM 18	2	0	1	1	0	19	14	3	0	40
CAM 19	1	0	0	0	2	48	5	6	0	62
CAM 20	1	0	0	0	5	23	0	4	0	33
CAM 21	2	0	0	0	2	22	7	2	0	35
CAM 22	0	0	0	1	10	35	1	7	0	54
CAM 23	1	1	1	0	3	18	0	2	0	26
TOTAL	27	16	109	79	106	694	125	84	21	1261

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la estadística interna del departamento de Educación Especial, ciclo escolar 2016-2017.

Anexo 2
Estudiantes atendidos por servicio, discapacidad, trastornos, aptitudes sobresalientes y otras condiciones en USAER

USAER	C	DV	S	DA	DM	DI	D. M.	A.S.	TGD	PL	PC	PA	P. C.	T E	TDA	TOTAL
USAER 1	0	0	0	3	1	13	0	6	3	1	1	23	0	0	1	52
USAER 2	0	1	1	3	3	11	0	1	0	0	0	43	0	1	3	67
USAER 3	0	0	0	1	1	18	0	3	0	1	0	40	0	0	0	64
USAER 4	0	4	0	1	1	18	0	10	0	1	1	33	0	0	8	77
USAER 5	0	2	1	4	2	13	0	12	1	8	0	27	0	0	9	79
USAER 6	0	0	0	0	0	4	0	1	0	2	0	26	1	0	4	38
USAER 7	0	0	0	1	1	9	0	4	0	0	2	19	2	0	3	41
USAER 8	0	0	0	2	4	16	0	18	0	5	0	10	1	1	2	59
USAER 9	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0	2	26	0	0	1	33
USAER 10	0	1	0	0	1	13	0	33	0	2	0	35	0	0	1	86
USAER 11	0	2	0	5	4	27	0	15	0	1	0	41	0	1	5	101
USAER 12	0	0	0	0	1	4	0	3	1	0	0	37	0	0	1	47
USAER 13	0	1	1	1	0	23	0	23	0	4	0	31	0	0	4	88
USAER 14	1	2	0	1	0	21	1	3	0	3	0	22	1	0	9	64
USAER 15	0	1	0	0	0	5	0	1	0	10	3	30	0	0	6	56
USAER 16	0	0	0	1	0	7	0	5	0	0	0	24	0	0	0	37
USAER 17	0	1	0	0	3	5	0	9	1	0	0	31	2	0	3	55
USAER 18	0	2	0	2	1	24	0	0	0	2	0	38	0	0	3	72
USAER 19	0	0	0	0	1	14	0	4	0	0	0	14	0	0	3	36
USAER 20	0	2	0	2	1	18	0	29	0	0	0	32	0	0	1	85
USAER 21	0	0	0	3	0	9	0	8	3	5	6	41	4	0	6	85
USAER 22	0	0	0	2	1	10	0	1	1	4	4	31	0	0	0	54
USAER 23	0	1	0	3	4	10	0	6	0	5	2	43	0	0	3	77
USAER 24	0	2	0	1	0	12	0	12	0	0	1	38	0	0	6	72
USAER 25	0	2	0	4	1	13	0	12	3	2	0	31	0	1	1	70
USAER 26	0	2	2	0	1	5	0	8	0	3	1	18	0	0	3	43
USAER 27	0	1	0	1	2	13	0	20	0	1	5	16	1	0	0	60
USAER 28	0	5	0	2	3	19	0	8	0	0	0	51	2	0	2	92
USAER 29	0	4	0	1	1	2	1	20	0	5	0	30	2	0	5	71
USAER 30	0	0	0	0	0	14	0	6	0	0	0	23	0	0	4	47

USAER	C	DV	S	DA	DM	DI	D. M.	A.S.	TGD	PL	PC	PA	P. C.	T E	TDA	TOTAL
USAER 31	1	0	0	2	3	5	0	1	0	4	2	20	1	0	2	41
USAER 32	0	1	1	4	1	18	0	1	0	0	0	18	0	0	1	45
USAER 33	0	1	0	1	1	19	0	32	2	3	0	41	0	0	12	112
USAER 34	0	0	0	2	1	15	0	6	2	0	0	33	0	0	3	62
USAER 35	0	3	2	2	4	21	2	33	0	8	3	38	0	2	1	119
USAER 36	1	2	1	2	1	14	0	17	0	2	1	33	0	0	1	75
USAER 37	0	0	0	0	0	24	0	4	1	10	0	39	0	0	0	78
USAER 38	0	3	0	0	2	10	0	4	0	4	0	25	8	0	10	66
USAER 39	0	0	0	3	3	11	0	11	0	6	5	31	0	1	0	71
USAER 40	0	0	0	0	1	22	0	7	0	1	0	47	0	2	9	89
USAER 41	0	4	0	0	2	33	0	0	0	5	1	16	0	0	5	66
USAER 42	0	0	0	3	1	15	1	64	0	1	2	15	0	0	1	103
USAER 43	0	3	0	0	4	10	0	20	5	2	0	27	2	0	4	77
USAER 44	0	1	0	2	2	8	0	19	2	0	0	40	0	0	0	74
USAER 45	0	0	0	0	0	4	0	8	0	0	0	8	0	0	4	24
USAER 46	0	1	0	0	0	15	1	18	0	0	0	21	1	0	0	57
USAER 47	0	1	0	1	2	1	0	10	1	7	0	33	1	0	2	59
USAER 48	0	0	0	0	1	9	0	5	0	0	1	15	0	0	3	34
USAER 49	0	1	1	2	3	8	0	1	1	1	2	41	0	0	1	62
USAER 50	0	0	0	0	1	2	1	5	2	1	0	29	0	0	6	47
USAER 51	0	2	0	3	3	6	0	15	0	4	1	27	3	0	0	64
USAER 52	0	1	0	0	1	14	0	0	0	0	0	37	0	0	2	55
USAER 53	0	0	0	2	0	3	1	6	0	1	0	13	0	0	4	30
USAER 54	0	4	0	0	2	5	0	16	1	11	0	43	0	2	2	86
USAER 55	0	0	2	0	0	23	0	2	0	3	0	23	0	0	0	53
USAER 56	0	1	0	2	1	11	0	1	0	5	1	34	0	0	0	56
USAER 57	1	1	0	1	0	15	0	21	0	1	0	15	0	0	4	59
USAER 58	0	1	0	1	1	9	0	17	0	0	0	31	0	0	0	60
USAER 59	0	5	14	0	0	12	0	12	0	1	1	27	6	0	1	79
USAER 60	0	3	0	1	0	10	0	3	2	4	0	29	0	0	1	53
USAER 61	0	0	0	1	1	4	0	4	0	3	0	29	3	0	0	45

USAER	C	DV	S	DA	DM	DI	D. M.	A.S.	TGD	PL	PC	PA	P. C.	T E	TDA	TOTAL
USAER 62	0	0	0	3	1	16	0	19	0	0	0	33	0	0	0	72
USAER 63	0	1	0	4	1	5	0	4	2	1	1	25	3	0	2	49
USAER 64	0	0	0	3	1	7	0	16	2	3	1	35	0	10	2	80
USAER 65	0	0	0	0	0	3	0	3	1	4	2	13	0	0	0	26
USAER 66	0	0	0	1	0	6	0	6	0	0	1	19	2	0	0	35
USAER 67	0	0	0	0	1	22	0	2	0	0	0	23	1	0	1	50
USAER 68	0	1	1	1	0	8	0	8	0	0	0	46	1	0	0	66
USAER 69	0	3	0	1	0	9	0	1	2	1	0	17	0	0	8	42
USAER 70	0	0	0	1	5	15	0	10	0	0	1	22	0	0	6	60
USAER 71	0	0	0	3	0	1	0	54	1	3	0	9	1	0	8	80
USAER 72	0	0	0	0	1	6	0	10	0	0	2	34	4	0	2	59
USAER 73	0	1	0	2	1	10	0	0	0	1	4	10	3	0	0	32

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por el padrón de alumnos y estadística interna del Departamento de Educación Especial, ciclo escolar 2016-2017.

Anexo 3.
Servicios por tipología organizacional

a) Organización mínima CAM

NOMBRE DE LA ESCUELA		CAM No.11	CAM No.17	CAM No.18	CAM No.21
CLAVE DE CENTRO DE TRABAJO		17DML0005A	17DML0009X	17DML0010M	17DML0021S
CATEGORÍA / PUESTO/ FUNCIÓN	DIRECTOR	1	1	1	1
	MTRO. DE GPO. CON ESPECIALIDAD	4	3	7	3
	MAESTRO ESPECIALISTA INTELLECTUAL	1	1	5	2
	MAESTRO ESPECIALISTA AUDITIVA	1	2	2	1
	MAESTRO ESPECIALISTA VISUAL	0	0	0	0
	MAESTRO ESPECIALISTA MOTRIZ	0	0	0	0
	MAESTRO ESPECIALISTA PSICOSOCIAL	0	0	0	0
	MAESTRO DE TALLER	1	0	0	2
	MAESTROS	7	8	15	6
	MTRO. DE COMUNICACIÓN (LENGUAJE)	1	1	1	1
	MTRO. DE EDUCACIÓN FÍSICA	0	0	0	0
	PSICÓLOGO	1	1	1	1
	MÉDICO	0	0	0	0
	TRABAJADORA SOCIAL	0	0	0	0
	AUX. EDUC. (NIÑERA ESPECIALIZADA)	0	0	0	0
	SECRETARIA DE APOYO	0	0	1	0
	TÉCNICO EN MANTENIMIENTO	0	0	0	0
	INTENDENTE	0	0	0	0
	VIGILANTE	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos

b) Organización mínima USAER

NOMBRE DE LA ESCUELA	CLAVE DE CENTRO DE TRABAJO	DIRECTOR	MAESTROS	MTR. DE COMUNICACIÓN (LENGUAJE)	PSICÓLOGO	TRABAJO SOCIAL	SECRETARIA DE APOYO
USAER No.10	17FUA0023R	0	8	1	1	0	0
USAER No.22	17FUA00029L	1	5	1	1	0	0
USAER No.26	17FUA0017G	1	7	1	1	0	0
USAER No.27	17FUA0032Z	1	6	1	1	0	0
USAER No.30	17FUA0001F	1	7	1	1	0	0
USAER No.32	17FUA0003D	1	10	1	1	0	0
USAER No.34	17FUA0011M	1	8	1	1	0	0
USAER No.35	17FUA0035W	1	7	1	1	0	0
USAER No.37	17FUA0037U	1	6	1	1	0	0
USAER No.40	17FUA0040H	1	9	1	1	0	0
USAER No.41	17FUA0057H	1	7	1	1	0	0
USAER No.43	17FUA0043E	1	8	1	1	0	0
USAER No.44	17FUA0044D	1	9	1	1	0	0
USAER No.45	17FUA0041G	1	6	1	1	0	0
USAER No.46	17FUA0055J	1	8	1	1	0	0
USAER No.47	17FUA0045C	1	9	1	1	0	0
USAER No.48	17FUA0049Z	1	4	1	1	0	0
USAER No.50	17FUA0053L	1	7	1	1	0	0
USAER No.53	17FUA0046B	0	9	1	1	0	0
USAER No.54	17FUA0047A	0	7	1	1	0	0
USAER No.55	17FUA0058G	0	7	1	1	0	0
USAER No.56	17FUA0051N	0	8	1	1	0	0
USAER No.57	17FUA0056I	1	5	1	1	0	0
USAER No.58	17FUA0052M	1	6	1	1	0	0
USAER No.59	17FUA0050O	1	9	1	1	0	0
USAER No.60	17FUA0059F	0	9	1	1	0	0
USAER No.61	17FUA0070B	0	5	1	1	0	0

NOMBRE DE LA ESCUELA	CLAVE DE CENTRO DE TRABAJO	DIRECTOR	MAESTROS	MTRO. DE COMUNICACIÓN (LENGUAJE)	PSICÓLOGO	TRABAJADORA SOCIAL	SECRETARIA DE APOYO
USAER No.62	17FUA0061U	0	7	1	1	0	0
USAER No.63	17FUA0060V	1	7	1	1	0	0
USAER No.66	17FUA0066P	1	4	1	1	0	0
USAER No.67	17FUA0067O	1	5	1	1	0	0
USAER No.68	17FUA0069M	0	6	1	1	0	0
USAER No.69	17FUA0068N	1	5	1	1	0	0
USAER No.70	17FUA0065Q	0	7	1	1	0	0
USAER No.71	17FUA0071A	1	6	1	1	1	0
USAER No.72	17FUA0072Z	1	6	1	1	0	0
USAER No.73	17FUA0073Z	0	3	1	1	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

a) Organización intermedia CAM

NOMBRE DE LA ESCUELA	CAM No.2	CAM No.5	CAM No.9	CAM No.10	CAM No.16	CAM No.19	CAM No.22	CAM No.3	CAM No.4	CAM No.6
CLAVE DE CENTRO DE TRABAJO	17DML000 2D	17DML000 6Z	17DML000 7Z	17DML000 8Y	17DML001 9D	17DML001 1L	17DML002 2R	17DML000 3C	17DML000 4B	17DML000 14I
DIRECTOR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MTRO. DE GPO. CON ESPECIALIDAD	5	7	4	3	4	6	4	11	9	12
MAESTRO ESPECIALISTA INTELLECTUAL	1	0	3	0	1	1	0	7	1	3
MAESTRO ESPECIALISTA AUDITIVA	1	3	0	0	0	2	0	1	3	5
MAESTRO ESPECIALISTA VISUAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MAESTRO ESPECIALISTA MOTRIZ	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0
MAESTRO ESPECIALISTA PSICOSOCIAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MAESTRO DE TALLER MAESTROS	1	0	1	0	2	1	1	2	2	2
	8	10	7	7	5	10	6	20	14	20
MTRO. DE COMUNICACIÓN (LENGUAJE)	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
MTRO. DE EDUCACIÓN FÍSICA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PSICÓLOGO	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2
MÉDICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TRABAJADORA SOCIAL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
AUX. EDUC. (NIÑERA ESPECIALIZADA)	0	0	1	0	0	1	0	3	1	0
SECRETARIA DE APOYO	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1
INTENDENTE	1	1	0	1	0	1	1	1	3	1
VIGILANTE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

c) Organización intermedia USAER

NOMBRE DE LA ESCUELA	CLAVE DE CENTRO DE TRABAJO	DIRECTOR	MAESTROS	MTRO. DE COMUNICACIÓN (LENGUAJE)	PSICÓ LOGO	TRABAJADORA SOCIAL	SECRETARIA DE APOYO
USAER No.26	17FUA0017G	1	7	1	1	0	0
USAER No.27	17FUA0032Z	1	6	1	1	0	0
USAER No.30	17FUA0001F	1	7	1	1	0	0
USAER No.34	17FUA0011M	1	8	1	1	0	0
USAER No.35	17FUA0035W	1	7	1	1	0	0
USAER No.37	17FUA0037U	1	6	1	1	0	0
USAER No.40	17FUA0040H	1	9	1	1	0	0
USAER No.41	17FUA0057H	1	7	1	1	0	0
USAER No.43	17FUA0043E	1	8	1	1	0	0
USAER No.44	17FUA0044D	1	9	1	1	0	0
USAER No.45	17FUA0041G	1	6	1	1	0	0
USAER No.46	17FUA0055J	1	8	1	1	0	0
USAER No.48	17FUA0049Z	1	4	1	1	0	0
USAER No.50	17FUA0053L	1	7	1	1	0	0
USAER No.57	17FUA0056I	1	5	1	1	0	0
USAER No.58	17FUA0052M	1	6	1	1	0	0
USAER No.59	17FUA0050O	1	9	1	1	0	0
USAER No.63	17FUA0060V	1	7	1	1	0	0
USAER No.66	17FUA0066P	1	4	1	1	0	0
USAER No.67	17FUA0067O	1	5	1	1	0	0
USAER No.69	17FUA0068N	1	5	1	1	0	0
USAER No.72	17FUA0072Z	1	6	1	1	0	0
USAER No.33*	17FUA0007Z	1	9	2	2	0	0
USAER No.36*	17FUA0036V	1	9	2	2	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

* Este Tipo de Servicio en algunos casos, presenta una variante: dos psicólogos y/o dos maestros de comunicación.

d) Organización completa CAM

NOMBRE DE LA ESCUELA		CAM No.1	CAM No.8	CAM No.13
CLAVE DE CENTRO DE TRABAJO		17DML0001E	17DML0016G	17DML0013J
CATEGORÍA / PUESTO/ FUNCIÓN	DIRECTOR	1	1	1
	MTRO. DE GPO. CON ESPECIALIDAD	7	10	11
	MAESTRO ESPECIALISTA INTELECTUAL	3	0	2
	MAESTRO ESPECIALISTA AUDITIVA	3	6	1
	MAESTRO ESPECIALISTA VISUAL	0	1	0
	MAESTRO ESPECIALISTA MOTRIZ	1	0	2
	MAESTRO ESPECIALISTA PSICOSOCIAL	0	0	0
	MAESTRO DE TALLER	4	1	1
	MAESTROS	14	17	18
	MTRO. DE COMUNICACIÓN (LENGUAJE)	1	1	2
	MTRO. DE EDUCACIÓN FÍSICA	0	0	0
	PSICÓLOGO	2	2	2
	MÉDICO	1	1	1
	TRABAJADORA SOCIAL	1	1	1
	AUX. EDUC. (NIÑERA ESPECIALIZADA)	2	0	1
	SECRETARIA DE APOYO	0	0	1
INTENDENTE	2	1	2	

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

d) Organización completa USAER

NOMBRE DE LA ESCUELA		USAER No.5	USAER No.15	USAER No.24
CLAVE DE CENTRO DE TRABAJO		17FUA0031Z	17FUA0022S	17FUA0015I
CATEGORÍA / PUESTO/ FUNCIÓN	DIRECTOR	1	1	1
	MTRO. ESPECIALISTA DOCENTE DE APOYO	7	5	6
	MAESTRO ESPECIALISTA INTELECTUAL	2	2	0
	MAESTRO ESPECIALISTA AUDITIVA	2	0	3
	MAESTRO ESPECIALISTA VISUAL	0	0	0
	MAESTRO ESPECIALISTA MOTRIZ	0	0	0
	MAESTRO ESPECIALISTA PSICOSOCIAL	0	0	0
	MAESTROS	11	7	9
	MTRO. DE COMUNICACIÓN (LENGUAJE)	2	1	2
	PSICÓLOGO	2	2	2
	TRABAJADORA SOCIAL	1	1	1
	SECRETARIA DE APOYO	1	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

e) Organización variada CAM

NOMBRE DE LA ESCUELA		CAM No.7	CAM No.12	CAM No.14	CAM No.15	CAM No.20	CAM No.23
CLAVE DE CENTRO DE TRABAJO		17DML0015H	17DML0012K	17DML0017F	17DML0018E	17DML0020T	17DML0023Q
CATEGORÍA / PUESTO / FUNCIÓN	DIRECTOR	1	1	1	1	0	0
	MTRO. DE GPO. CON ESPECIALIDAD	7	7	0	0	4	0
	MAESTRO ESPECIALISTA INTELECTUAL	1	2	0	0	2	1
	MAESTRO ESPECIALISTA AUDITIVA	3	2	0	0	2	1
	MAESTRO ESPECIALISTA VISUAL	0	0	0	0	0	0
	MAESTRO ESPECIALISTA MOTRIZ	0	1	0	0	1	0
	MAESTRO ESPECIALISTA PSICOSOCIAL	0	0	0	0	0	0
	MAESTRO DE TALLER	0	0	10	11	0	0
	MAESTROS	1	1	0	0	1	1
	MTRO. DE COMUNICACIÓN (LENGUAJE)	11	14	0	0	10	3
	MTRO. DE EDUCACIÓN FÍSICA	1	2	0	0	1	1
	PSICÓLOGO	0	0	2	1	0	0
	MÉDICO	1	1	1	1	1	1
	TRABAJADORA SOCIAL	1	0	1	1	0	0
	AUX. EDUC. (NIÑERA ESPECIALIZADA)	0	1	0	0	0	0
	SECRETARIA DE APOYO	2	2	1	1	0	0
	TÉCNICO EN MANTENIMIENTO	1	1	0	0	0	0
	INTENDENTE	0	0	1	1	0	0
VIGILANTE	1	1	0	0	0	0	

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes primarias del Departamento de Educación Especial Morelos.

Anexo 4

Línea de tiempo con los aportes de investigaciones de Jean Piaget

Periodo	Aportaciones	Obras
Primeras investigaciones sobre el pensamiento verbal. (1920-1930).	Estas investigaciones dejaron el descubierto las diferencias en el pensamiento y la lógica infantil y el pensamiento y la lógica de los adultos. Algunos conceptos importantes trabajados durante esta época son: razonamiento transductivo, sincretismo, monologo colectivo (Hernández : 172).	El lenguaje y el pensamiento en el niño (1923) El juicio y el razonamiento en el niño (1924). La representación del mundo en el niño (1926). El criterio moral del niño (1932).
Investigaciones sobre la infancia temprana (1930-1940).	Piaget se dedicó a investigar los orígenes de la inteligencia en los niños, a través del método de la observación crítica. Describiendo el estadio sensoriomotor y plantando los orígenes de la función semiótica, durante este periodo se anuncia que hay una inteligencia prelingüística o practica y que tiene su origen en la coordinación de diferentes acciones.	El nacimiento de la inteligencia en el niño (1936). La construcción de lo real en el niño (1937). La formación del símbolo en el niño (1946).
Periodo del estudio sobre las categorías del pensamiento racional (1940 – 1950).	se profundizo en el estudio e investigación de una serie de nociones operatorias como el número, la clasificación, seriación y conservación de masa, peso, volumen, también investigaciones sobre el pensamiento formal y sobre conceptos infra lógicos como el tiempo, el espacio, movimiento, la velocidad, etc. Se elaboró un modelo que describe minuciosamente las forma en que se organizan las estructuras y las distintas etapas del desarrollo intelectual.	La génesis del mundo en el niño (1941). El desarrollo de las cantidades físicas del niño (1941). De la lógica del niño a la lógica del adolescente (1945). La psicología de la inteligencia (1947). Génesis de las estructuras lógicas elementales (1959). La introducción a la epistemología genética (1950).
Periodo de diversificación de las temáticas de investigación y la aplicación de los conceptos a otros escenarios de investigación (1955-1970).	Con la participación de diversos investigadores se dedican de forma interdisciplinaria a la construcción de una epistemología genética. Algunas de las investigaciones realizadas durante este periodo se encaminaron a profundizar en la descripción del aprendizaje operatorio.	Biología y conocimiento (1968). El estructuralismo (1968). Psicología y pedagogía (1969). Epistemología de las ciencias del hombre (1970). La epistemología genética (1970). A dónde va la educación (1972).

Fuente: Elaboración propia a partir de bibliografía consultada en: Castorina y Coll (2000); Hernández (2000) y Shaffer (2000).

